



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL**

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ENCANTAMENTO COM A LITERATURA INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES**

**PORTO VELHO
2015**

**ENCANTAMENTO COM A LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À
PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

ENCANTAMENTO COM A LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

PORTO VELHO
2015

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

ENCANTAMENTO COM A LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico.

PORTO VELHO
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

O482e

Oliveira, Andreia dos Santos.

Encantamento com a leitura infantil: contribuições à prática pedagógica para a formação de leitores / Andreia dos Santos Oliveira. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
161f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juracy Machado Pacífico
Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Fundação
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Educação. 2. Literatura infantil. 3. Práticas pedagógicas. 4. Leitores – formação. I. Pacífico, Juracy Machado. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 37:028.5


Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**ENCANTAMENTO COM A LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES À
PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES**


Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e
aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar** pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional - da
Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 01 de dezembro de 2015.

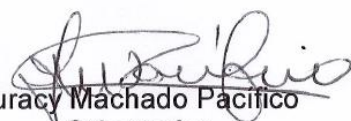


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015


BANCA EXAMINADORA



Aparecida Luzia Alzira Zuin
Membro Externo
PPGE/UNIR



Juracy Machado Pacifico
Orientador
PPGEE/MEPE/UNIR



Robson Fonseca Simões
Membro Interno
PPGEE/MEPE/UNIR

Guilherme Do Val Toledo Prado
Membro Suplente
PPGEE/MEPE/UNICAMP

Ao meu pai, por me apresentar ao mundo
encantado da leitura literária.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da sabedoria.

À minha orientadora pela paciência e dedicação que teve comigo durante todos esses meses.

Aos professores, colaboradores dessa pesquisa, sem os quais esse estudo não se concretizaria.

Aos meus colegas da primeira turma de Mestrado Profissional em Educação Escolar da UNIR, pelo aprendizado que construímos juntos.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos nas aulas.

Aos meus amigos de sala do IFRO, por também ouvirem minhas angústias e me incentivarem.

Aos professores Robson Fonseca e Guilherme Do Val Toledo Prado pelas contribuições feitas na fase de qualificação.

A minha família, por compreender minha ausência durante esse tempo.

Às Instituições Federais IFRO e UNIR, pela iniciativa e investimento na formação de seus quadros profissionais.

Ao Silvio Luiz, meu namorado, por me incentivar, ajudar, ouvir e acreditar em mim.

As minhas amigas Shelly e Andressa, por me ouvir em toda essa trajetória e contribuir com as oficinas.

A minha amiga, irmã, confidente, Márcia Letícia, pelas contribuições tão importantes.

Ler, pra mim, sempre significou abrir
todas as comportas pra entender o mundo
através dos olhos dos autores e da
vivência dos personagens...
Ler foi sempre maravilha, gostosura,
necessidade primeira e básica,
prazer insubstituível...
E continua, lindamente, sendo
exatamente isso!

(ABRAMOVICH, 2003, p. 20)

OLIVEIRA, Andreia dos santos. **Encantamento com a Literatura Infantil:** contribuições à prática pedagógica para formação de leitores. Porto Velho/RO. 2015.161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma pesquisa-ação, realizada com professores de uma escola pública municipal de Ariquemes, Rondônia. O trabalho com a Literatura Infantil é processo importante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por contribuir com a formação de leitores, com a constituição do sujeito e com o letramento literário. Entretanto, para que isso aconteça é preciso que os professores tenham formação inicial e continuada adequadas para trabalharem com a Literatura Infantil em sala de aula. Nessa perspectiva é que se encontra essa pesquisa, não apenas abordando a importância da Literatura Infantil, mas também problematizando os processos de formação de professores pedagogos no Brasil para atuarem com essa temática. Desse modo, a investigação centra-se na prática pedagógica de professores dos primeiros anos com a Literatura Infantil em sala de aula. Tomando como base os aspectos de formação inicial, saberes temporais da LI, concepções e conceitos e prática em sala de aula foram feitas entrevistas semiestruturadas, observação das aulas de duas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental e reunião buscando verificar e analisar como a Literatura Infantil estava sendo trabalhada pelas professoras. Constatou-se que as professoras tinham dificuldades em trabalhar com a Literatura Infantil, desde dificuldades em conceituar o termo, suas características e gêneros, quanto em situações práticas como critérios para a escolha de obras, estratégias de incentivo a leitura literária, falta de planejamento de leitura literária, entre outros. Esses problemas são resultados tanto da forma superficial com que essa temática fora abordada nas formações iniciais, quanto dos saberes temporais vivenciados com o tema ao longo de suas vidas. Em virtude dessas dificuldades, objetivando contribuir com a prática dessas professoras realizou-se cinco oficinas de Literatura Infantil na escola, que contou com a participação de nove professores dos Anos Iniciais (primeiro ao quinto ano) e uma supervisora. Em virtude da aceitação dessas oficinas na escola, por ter proporcionado momentos singulares de uma formação continuada que nasceu de problemas reais enfrentados pelos professores, planejou-se a continuação dessa formação através de um plano de ação está sendo executado na escola no ano de 2015.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Prática Pedagógica. Formação de Leitores. Pesquisa-ação.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos. **Charming with children's literature:** contributions to educational practice for readers of training. Porto Velho/RO. 2015. 161f. Dissertation (Professional Master in School Education) – Graduate Program in School Education-Rondônia Federal University, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

This research, Professional Master's Thesis in Scholar Education of UNIR, linked to the line pedagogical practices, curricular and technological innovations, is result of an action-research realized with teachers of a municipal public school from Ariquemes, Rondônia. The task with the Children's Literature is an important process in the early grades of Elementary School for contributing to the formation of readers, subject's constitution and the literacy literary. However, for this happen, it's needed that the teachers have initial and continuing education appropriated to work with the Children's Literature in classroom. At this perspective, in which this research is found, not only addressing the importance of Children's Literature, but also questioning the formation's process of educator's teachers in Brazil to act with this theme. Thus, the investigation focuses at pedagogical practice of teachers of the first years with Children's Literature in classroom. Based on aspects of initial training; time knowledge of CL, conceptions and concepts; practice in classroom, it was made semi-structured interviews, observation of classes of two teachers from the first years of Elementary School and reunion looking to verify and analyze how the Children's Literature was worked by the teachers. It was verified that the teachers had difficulties in working with Children's Literature, showed in since difficulties at conceptualizing the term, its features and genres, to even in practical situations as criteria in choosing works, strategies of incentive to literary reading, lack of planning of literary reading, between others. These problems are result as of the superficial way with this theme was addressed in your initial formations, as of time knowledge lived with the theme throughout its life. Due these difficulties, aiming contribute with the practice of these teachers, five literature's workshops were realized at the school, which counted with the participation of nine teachers from initial grades (first to fifth years grade) and a supervisor. Due the acceptance of these workshops in school, by providing singular moments of a continuation training that born from real problems faced by the teachers, it was suggested the continuation of this formation through a plan of action that will be executed at school in the year of 2015.

Key-words: Children's Literature. Pedagogical practice. Reader's education. Action research.

LISTA DE ABREVIATÖES E SIGLAS

CFE- Conselho Federal de Educaçãõ

DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia

E.V.A- Etil Vinil Acetato

IES- Instituiçãõ de Ensino Superior

IFRO- Instituto Federal de Rondônia

GESTAR- Gestãõ da Aprendizagem Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educaçãõ Nacional

LI – Literatura Infantil

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

P3- Professora 3

P4- Professora 4

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações de textos levantados na Plataforma Capes	27
Quadro 2	Diferenças entre a Literatura Infantil tradicional e contemporânea	38
Quadro 3	Ementa da disciplina de Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I- Câmpus A.	75
Quadro 4	Ementa da disciplina optativa de Literatura Infantil do Câmpus B	76
Quadro 5	Ementa da disciplina optativa de Literatura Infantil do Câmpus C	76
Quadro 6	Ementa da disciplina optativa de Literatura Infantil de uma faculdade que oferece o curso de Pedagogia na modalidade EAD, campus E	87
Quadro 7	Ações Pedagógicas	135

SUMÁRIO

1	DAS LEITURAS DOS CONTOS DE FADAS À CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA: REMEMORANDO MINHA TRAJETÓRIA	12
2	DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: NO REINO DES(ENCANTADO) DO ESPAÇO ESCOLAR	18
2.1	Descrição do campo da pesquisa	18
2.2	Objetivos	21
2.2.1	Objetivo geral	21
2.2.2	Objetivos específicos	21
2.3	Procedimentos metodológicos	22
2.3.1	Instrumentos de coleta de dados	24
2.3.2	Participantes da pesquisa	28
2.3.3	Instrumentos de intervenção	29
3	NO REINO TÃO TÃO ENCANTADO DA LITERATURA INFANTIL	33
3.1	A importância da literatura infantil na formação de leitores e na constituição do sujeito	38
3.2	Estratégias de leitura literária infantil	45
3.2.1	Era uma vez...contação de histórias como estratégia de formação de leitores	52
3.2.2	CrITÉRIOS na seleção de obras da literatura infantil	56
3.3	Dificuldades no trabalho com a literatura infantil	58
3.4	A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental	64
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	71
4.1	A formação inicial de pedagogos com foco na literatura infantil	71
4.2	Saberes necessários aos professores na contemporaneidade	80
5	AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO	88
5.1	Temáticas que emergiram no processo	88
5.1.1	Formação inicial e continuada	89
5.1.2	Concepções e conceito da literatura infantil	92
5.1.3	Saberes temporais	95
5.1.4	Prática em sala de aula	96
5.1.4.1	Planejamento das atividades de leitura	96
5.1.4.2	CrITÉRIOS das escolhas das obras	99
5.1.4.3	Dificuldades no trabalho com a leitura literária	101
5.1.4.4	Estratégias de motivação para a leitura literária e interpretação textual	103
5.1.4.5	Contação de histórias	105
5.1.4.6	Momento escolhido para a leitura de fruição	109
5.1.4.7	Estratégias de incentivo à leitura literária	110
5.2	Planejamento da ação	112
5.3	As oficinas	117
5.3.1	Oficina 1 (08 de novembro de 2014)	117
5.3.2	Oficina 2 (15 de novembro de 2014)	122

5.3.3	Oficina 3 (22 de novembro de 2014)	127
5.3.4	As duas últimas oficinas (22 de novembro de 2014)	130
5.4	Proposta de ação: o plano de ação	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE B	148
	APÊNDICE C	150
	APÊNDICE D	152
	APÊNDICE E	154
	APÊNDICE F	155
	APÊNDICE G	156
	APÊNDICE H	157
	ANEXO A	158
	ANEXO B	159

1 DAS LEITURAS DOS CONTOS DE FADAS À CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA: REMEMORANDO MINHA TRAJETÓRIA

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas [...]. (MANOEL DE BARROS, 2003, s/p).

Tarefa árdua decidir por onde começar a escrever as palavras iniciais, ou, de uma forma mais acadêmica, a introdução de minha dissertação. São tantos acontecimentos, ideias, concepções. Mas é preciso começar por algum lugar. E essa dúvida me persegue e me remete a Guimarães Rosa (2001, s/d): “Quando escrevo, repito o que já vivi”. Decidi, então, iniciar meu texto apresentando minhas vivências pessoais de leitora de textos infantis e para reviver minha infância, tomei emprestado da boneca Emília¹ um pouco de seu pó de “pirlimpimpim” que me transportou para lugares outrora adormecidos.

Estudei minha² 1ª série (hoje 1º ano do ensino fundamental) em uma escola rural multisseriada. Nela não havia biblioteca nem livros de literatura. Líamos apenas “textos” presentes na cartilha Pipoca que muito tempo depois compreendi que não passavam de um amontoado de frases. Minha sala de aula não era um ambiente letrado, os papéis nas paredes se limitavam a cópias de figuras trazidas pelo professor para colorirmos ao final de cada lição. Lembro em especial de uma panela cheia de pipocas que colori de vermelho. Toda turma riu, afinal nunca tinham visto pipocas daquela cor. Morávamos todos na zona rural, raramente íamos a uma cidade e se íamos nunca tínhamos visto pipoca doce e colorida. Anos depois descobri que minha “arte” não estava tão “errada” assim.

Nasci e cresci sendo contemporânea em uma escola tradicional que não sabia a importância de nos apresentar ao maravilhoso mundo da leitura. Ao mundo encantado dos contos de fadas, bruxas, princesas e castelos. Mas, felizmente, meu pai conhecia essa importância, e desde muito cedo me apresentou esse mundo. Nunca mais saí dele. Não me presenteava com bonecas e nem pelúcias, mas sim com coleções encantadoras de livros literários. Ganhei livros tão lindos, coloridos, e

¹ A boneca Emília foi criada pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato em 1936. A boneca sempre que deseja se transportar para outros lugares faz uso de um pó mágico chamado por ela de pirlimpimpim.

² Apenas a introdução deste trabalho encontra-se redigida na 1ª pessoa do singular. As demais seções encontram-se na 1ª pessoa do plural, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa construída de forma colaborativa.

com histórias tão encantadas que não me cansava de ler e reler. Ele não apenas me dava livros, mas também contava histórias, algumas inventadas por ele mesmo. Histórias lindas, mágicas e muitas vezes tão tristes que sempre chorava no final. Nunca mais parei de ler e me encantar com tudo que a leitura proporciona, principalmente com a literária: a emoção a cada página lida, ouvida, o adentrar na história e a inserção no papel da protagonista. Sentia ainda os medos com as histórias de terror, a emoção com finais tristes. Lia, aprendia, deliciava-me. Não tive um professor mediador de leitura, mas tive um pai a quem devo o prazer de viver entre esses objetos encantados.

Ironicamente, ou, o mais surpreendente é que meu pai era o meu professor. Por falta de uma formação adequada, ele não sabia da importância de fazer em sala de aula aquilo que fazia em casa. Muitos alunos da sala não desenvolveram o hábito de ler. Faltaram-lhes os dois: professor e pais incentivadores da leitura. Lendo A Cinderela, Branca de Neve, Os sete anões, O pequeno Polegar...cresci.

Escolhi e graduei-me em Letras e tive a chance de fazer em sala de aula o que meu professor não fez, mas aprendi com meu pai. Porém, trabalhava apenas com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. E muitos deles chegavam a mim já com verdadeira ojeriza à leitura, ao que infiro ter sido fruto da forma como esta lhes fora apresentada. No entanto, durante o ano, apresentava a leitura literária a esses alunos da forma mais agradável e significativa possível. Iniciava dizendo que podiam escolher o livro que desejassem para ler. Como estavam acostumados a realizar a leitura de forma obrigatória, ficavam meio assustados. Então, íamos todos à biblioteca escolar e solicitava que olhassem as prateleiras, tocassem os livros, admirassem as imagens (caso houvesse), podiam até mesmo sentir o cheiro do papel, às vezes envelhecido, outros novinhos em folha. Após essa prática e já todos com um livro, dizia a eles que, caso não gostassem daquela leitura, poderiam retornar à biblioteca e substituir por outra.

Posterior a isso, todos os dias fazia a leitura de um texto. Aproveitava o momento também para questioná-los sobre o livro que estavam lendo. Muitos se mostravam animados com a leitura. Com o passar dos dias, os próprios alunos pediam para escolher um texto para ler em sala. Ao final de cada mês também fazíamos uma roda de conversa sobre as obras lidas. Abria a roda falando da leitura realizada por mim naquele mês. A primeira vez que fazia isso com a turma, sempre

havia alunos, surpresos, e perguntavam: “Professora, a senhora também leu um livro?”

Às vezes, levava um livro para realizar a leitura. Chamávamos esse momento de “hora da novela”. Lembro em especial, da vez que levei a obra “O pequeno Príncipe” (2009), de Antoine de Saint-Exupéry. Todos os dias, lia um trecho da obra, mas alguns alunos ficavam tão curiosos a ponto de não conseguirem esperar eu terminar a leitura em sala e iam até a biblioteca e emprestavam a obra.

Com essa experiência percebia que práticas simples, mas significativas contribuíam com a formação de novos leitores. Portanto, contribuir com práticas mais significativas de leitura de textos literários e consequentemente formar pessoas apaixonadas por ler também nas séries iniciais do ensino fundamental é mais que um objetivo: é um sonho.

Em 2006 fui convidada a ser formadora dos programas³ de formação continuada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Gestar I- Língua Portuguesa e em seguida, do programa também voltado para os Anos Iniciais, Pró-letramento: alfabetização. Ambos tinham em comum o objetivo de proporcionar formação continuada aos professores pedagogos para trabalharem com a leitura e escrita em sala de aula de forma a proporcionar o letramento. Nesse contato que durou sete anos, percebia a fragilidade dos cursos de Pedagogia em preparar os professores para trabalharem com a questão da leitura de forma a proporcionar a formação de leitores críticos. Muitos desses professores pedagogos sabiam a importância da leitura para os alunos, mas não tinham aprendido como trabalhá-la em sala. O problema torna-se ainda mais grave quando a leitura é de textos que possuem uma linguagem literária, como é o caso da literatura infantil, pois ainda são poucas as discussões realizadas nas universidades sobre essa temática e muitas vezes são realizadas apenas no plano teórico. Poucas também são as formações continuadas que abordam de forma específica esse assunto e quando o fazem não levam em consideração as verdadeiras dificuldades das escolas.

³ O Programa de formação continuada GESTAR I fez parte do Programa de Melhoria do Rendimento Escolar do MEC. O programa iniciou em Rondônia no ano de 2006 e atendeu os professores de 1º aos 5º anos do ensino fundamental com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Já o programa Pró-letramento foi um programa de formação continuada oferecido pelo MEC, para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Em Rondônia, o programa foi oferecido no ano de 2012.

Durante esses anos na docência, muitos foram os textos lidos sobre o fracasso na formação de leitores no Brasil. Os índices também mostram isso. Avaliações em massa, como a Prova Brasil⁴, apontam a deficiência de nossos alunos na questão da leitura. Ouvia as queixas, lamentações de professores ministrantes de aulas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O discurso era sempre o mesmo: nossos alunos não sabem ler, nossos alunos não gostam de ler. O que muitos desses professores desconsideravam era o fato do hábito da leitura não ser inato. Ninguém nasce sendo um apaixonado pelo ato de ler. São práticas, desenvolvidas tanto pela família quanto pela escola e professores que permitem o aluno perceber a importância e o prazer de ler.

Apesar da consciência dos docentes e também de outros profissionais envolvidos no processo educativo, como supervisão e direção de ensino, sobre a dificuldade dos alunos em atribuir significado à leitura e dos professores em contribuir para mudar essa realidade, não havia na escola grupos de reflexão que permitissem, através de uma relação dialógica de partilha e colaboração, construir práticas mais significativas que contribuíssem com a formação de leitores. E assim, cada um sofria solitário as angústias de suas limitações. Foi vivendo as agruras de um grupo que insistia em trabalhar de forma isolada que percebi a importância do diálogo no processo educativo, o que pode se remeter a voz de Raul Seixas: “Eu perdi o meu medo da chuva[...] aprendi o segredo da vida[...] vendo as pedras que choram sozinhas no mesmo lugar” (2005).

Em 2012 passei no concurso do Instituto Federal de Educação e então sai da rede estadual de ensino, e conseqüentemente, das formações continuadas. Mas a inquietação e desejo de fazer algo que pudesse contribuir com os professores dos anos iniciais para trabalharem com a Literatura Infantil persistiu. Ao final desse mesmo ano tive a oportunidade de ser selecionada para cursar o Mestrado Profissional em Educação Escolar que tinha como requisito o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. E nesse mestrado vi a oportunidade de contribuir com a prática pedagógica desses professores que sabem da importância de trabalhar com a Literatura Infantil, mas muitas vezes não sabem o que e como fazer para encantar

⁴ Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. As questões são de Língua Portuguesa com foco na leitura e Matemática com foco em cálculo.

as crianças e apresentá-las ao maravilhoso mundo da leitura literária. Nesse trabalho, portanto, me dedicarei à temática Literatura Infantil.

Acredito que a LI⁵, quando apresentada aos alunos de modo que tenha significado a eles por permitir compreensão, reflexão e comparações com situações que também ocorrem em suas vidas cotidianas, pode contribuir em vários aspectos. Porém, nessa pesquisa, fiz o recorte às questões da prática pedagógica do professor com a LI nos Anos Iniciais no sentido de formar leitores e contribuir na formação do aluno enquanto sujeito, mas nem por isso desconsidero e deixo de reconhecer a contribuição desses textos para a alfabetização e o letramento literário. A delimitação do tema ocorreu por solicitação das professoras dos 1^{os} (primeiros) anos, que percebendo o desinteresse dos alunos pela leitura literária, solicitaram que primeiramente contribuíssemos com a reflexão de estratégias para que a leitura literária fosse mais significativa para esses alunos contribuindo assim para a formação de novos leitores.

Vários autores estudam e continuam a estudar a Literatura Infantil e a necessidade do professor mediador de leitura realizar um trabalho em sala de aula com esses textos. Dentre eles posso citar Abramovich (2003), Oliveira (2008), Coelho (2002), Costa (2007), Filho (2009), dentre outros e também são muitas pesquisas referentes à necessidade da formação de professores que dê conta de unir a teoria à prática. Nesse grupo destacam-se Tardif (2011), Freire (2011) e Gadotti (2003). Percebo que essa área é fértil com muitas pesquisas sobre a temática, mas ainda há outras que precisam ser aprofundadas.

Nesse trabalho são muitas as questões que perpassam o tema apresentado, mas a questão norteadora para a pesquisa em questão é: A partir da realidade concreta observada na escola e das dificuldades apresentadas pelos docentes, como contribuir com as práticas pedagógicas dos professores e da escola no trabalho com a literatura infantil nos primeiros anos do ensino fundamental?

Nesse estudo, a partir de uma abordagem qualitativa e da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), pretendo analisar a prática pedagógica de professores no trabalho com a Literatura Infantil na escola e contribuir com a melhoria desse trabalho em turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia. Dessa forma, no intuito de

⁵ Nesse trabalho usarei a sigla LI para referir-me a Literatura Infantil.

contribuir com essa prática, sem deixar de problematizar a questão da formação de professores no Brasil e os saberes necessários para exercer a docência, organizei a pesquisa nas seguintes seções: na segunda seção apresento e descrevo a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa.

Na terceira seção inicio com o retrospecto da LI no Brasil e seu processo de evolução, em seguida abordo sua importância para a formação de leitores e constituição do sujeito, discuto as estratégias de leitura da LI, as dificuldades no trabalho com a LI e as especificidades da LI nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na quarta seção abordo a questão da formação de professores no Brasil, mas especificamente a formação de professores pedagogos para trabalhar com a LI, a formação continuada e os saberes necessários ao professor contemporâneo.

Na quinta seção é realizada a análise dos dados coletados, descrito o processo de planejamento e realização das oficinas realizadas na escola, e apresentada uma proposta de intervenção denominada Plano de Ação.

Por fim, faz-se algumas considerações, que embora provisórias, elucidam a prática dos professores com a LI nos anos iniciais e as vantagens da pesquisa-ação para a melhoria e transformação dessa prática. Com isso, a certeza de que “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas).

2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: NO REINO (DES) ENCANTADO DO ESPAÇO ESCOLAR

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteróide B612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. Elas adoram os números (SAINT-EXUPERY, 2009, p. 15).

Nesta seção, apresentaremos a descrição do campo onde a pesquisa foi realizada, bem como os objetivos traçados e os procedimentos adotados para atingir a meta proposta.

2.1 Descrição do campo da pesquisa

A pesquisa aqui em retrato foi realizada em uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia. Após aprovação no mestrado profissional, refletimos sobre a possibilidade de realizar a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). No entanto considerando a trajetória profissional da pesquisadora já apresentada na introdução dessa dissertação e que um dos objetivos do IFRO é o desenvolvimento de projetos de extensão, decidimos trabalhar com a temática Literatura Infantil, mas necessitávamos encontrar um ambiente escolar para desenvolver a pesquisa.

Porém, uma colega professora que trabalhava com os anos finais na escola em questão relatou à pesquisadora, em uma conversa, ouvir por várias vezes as docentes dos anos iniciais de sua escola queixando-se sobre as dificuldades para fazer com os que as crianças lessem mais. A partir dessa informação, entramos em contato com a gestão escolar⁶ para levantarmos mais informações sobre o assunto. Durante a conversa, a supervisora escolar responsável pelo atendimento aos docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, juntamente com a diretora expuseram a fragilidade das professoras em trabalhar com a leitura, em especial a literária. Segundo elas, as professoras dos 1^{os} anos apresentavam mais dificuldades, porque essas tinham chegado à escola no início do ano de 2014 e pela primeira vez estavam exercendo o magistério. A supervisora relatou que estava tentando ajudá-las a trabalhar com a LI em sala de aula. Consoante relatou, solicitava às docentes que lessem todos os dias para os alunos e também os incentivassem a emprestar livros para levar para casa. Mas afirmou que sua ajuda se restringia a isso. A

⁶ Nesse trabalho usaremos o termo gestão escolar para nos referirmos à supervisão e direção escolar.

supervisora e a diretora escolar ficaram entusiasmadas com o projeto e solicitaram que começássemos o trabalho naquela mesma semana, mas explicamos a elas que somente poderíamos desenvolver a pesquisa-ação após o projeto ser aprovado em um comitê de ética. Essa primeira conversa ocorreu no mês de abril de 2014.

Após contato com a gestão escolar, ouvimos as docentes dos 1^{os} anos. Essas nos afirmaram ter dificuldades para trabalhar com a leitura que fosse atrativa para crianças, pois as mesmas não se interessavam pelo que era proposto em sala de aula. Dessarte, explicamos os motivos pelos quais estávamos na escola: desenvolver uma pesquisa-ação com a temática LI. Questionamos então como era o trabalho delas com esse gênero textual. A resposta da Professora 1⁷ foi em forma de questionamento: “Literatura Infantil são as historinhas?” Confirmamos que algumas histórias fazem parte da LI. Então as pedagogas afirmaram ter dificuldades em trabalhar com esse assunto em sala de aula. Perguntamos quais eram essas dificuldades e elas não souberam detalhar, disseram apenas que gostariam de incentivar os alunos a lerem, já que quando solicitavam a eles que levassem um livro para casa ou quando liam um texto em sala de aula, os mesmos não demonstravam interesse. Como a equipe (gestão escolar e docentes dos 1^{os} anos) mostrou-se interessada em participar de forma colaborativa de um trabalho que permitisse reflexão sobre essa temática bem como nos relatou que eram muitas as dificuldades encontradas pelas educadoras em sala de aula para trabalhar com a LI, optamos por realizar a pesquisa nessa instituição escolar.

A escola X⁸ está situada na cidade de Ariquemes, e foi criada pelo decreto nº 146 de 12 de agosto de 1991. Atende 683 alunos matriculados de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, está localizada em bairro periférico e atende alunos em tempo integral, sendo que muitos deles provenientes de famílias carentes e beneficiários do Programa Bolsa Família.

No ano de 2005 a instituição de ensino X foi a primeira contemplada no município com o Projeto Burareiro de Educação de Tempo Integral. Desde então, possui jornada diária de 10 (dez) horas. Sendo o horário de funcionamento das 7h30min às 17h30min. A instituição possui também os projetos Mais Educação e Segundo Tempo, ambos do governo federal.

⁷ Para manter o anonimato, optou-se por chamar P1 para “Professora 1” e P2 para a “Professora 2”, sendo que estas siglas não apresentam nenhum juízo de valor.

⁸ Para proteger a identidade da escola daremos a ela, nesse trabalho, o pseudônimo de escola X.

A instituição escolar possui 117 (cento e dezessete) funcionários, dentre eles 22 (vinte e dois) são professores que atuam do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Desses, apenas 03 (três) não possuem nível superior completo, duas são professoras estagiárias e estão com a licenciatura em andamento e uma professora do quadro efetivo da escola possui o magistério. Há também 13 (treze) salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação de ensino, 01 padaria, 02 banheiros para alunos, 01 sala de direção de ensino, 01 sala de informática com funcionamento das 7h30min às 11h30min e das 13h30 às 17h30min, sendo que o funcionário responsável por essa sala está cursando o 1º (primeiro) período de Pedagogia, 01 sala de orientação, 01 sala de prestação de contas, 02 banheiros para funcionários, 01 sala de recursos, 01 almoxarifado, 01 quadra esportiva, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 espaço para reforço. Apesar dessa estrutura mencionada, não possui biblioteca e nem sala de leitura. Por esse motivo, cada professor de 1º ao 3º ano possui dentro de seu armário cerca de 35 (trinta e cinco) obras da LI que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático Alfabetização na Idade Certa.⁹ As demais turmas do ensino fundamental fazem empréstimo de livros de Literatura na sala da supervisão escolar, porque nesse espaço há uma caixa e uma prateleira contendo livros que foram adquiridos pela escola por meio do projeto do governo federal denominado Plano Nacional da Biblioteca Escolar¹⁰ ou doados.

Torna-se importante para esse trabalho retratar a estrutura do ambiente escolar em estudo e evidenciar que este, apesar de funcionar em tempo integral, e possuir várias salas destinadas a distintos setores, não possui biblioteca e sala de leitura. Por essas questões, percebemos, ao analisar os projetos da escola e os dados coletados no formulário de infraestrutura escolar, a importância atribuída por essa instituição às atividades de leitura de textos em geral. Para Zabala (1998, p.130) “Como nas outras variáveis, a estrutura física das escolas, os espaços de que dispõem e como são utilizados corresponde a uma ideia muito clara do que deve ser o ensino”.

⁹ Professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que participam do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) receberam uma caixa contendo 35 livros de Literatura Infantil.

¹⁰ O Plano Nacional da Biblioteca Escolar foi criado em 1997 pelo governo federal e objetiva promover o acesso a cultura e leitura por meio de distribuição de livros literários, pesquisas e referências a todas as escolas públicas que atuam desde o ensino infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e educação de jovens e adultos.

As 13 (treze) salas de aulas, no momento em que o projeto de pesquisa estava em execução, estavam sendo reformadas. Essas salas estão organizadas da seguinte maneira: carteiras enfileiradas, quadro-branco, mesa do professor na parte frontal da sala, 01 cadeira para o professor e no fundo da sala um armário de madeira contendo materiais pedagógicos e alguns livros de literatura infantil. Os livros de LI, por decisão da escola, estão apenas nas salas de 1º ao 3º ano. As salas de aulas dos 1^{os} anos, além dessa estrutura, possuem ainda alguns cartazes dispostos nas paredes, cortinas nas janelas, e um calendário com os dias da semana localizado na parede frontal da sala. No momento em que a pesquisa foi realizada as salas possuíam apenas ventiladores, fator este que dificultava as aulas do período vespertino em decorrência das altas temperaturas do município. Mas todas estavam sendo preparadas para a instalação de ar-condicionados. Os móveis existentes nas salas de aulas estão desgastados pela ação do tempo e também dos alunos. Durante a fase de levantamento de dados, nenhuma sala de aula da escola possuía cantinho da leitura.

Porém, entre as prioridades das necessidades, descritas no Projeto Político Pedagógico¹¹ escolar, destaca-se a construção de uma biblioteca.

2.2 Objetivos

Neste item apresentaremos os objetivos propostos na pesquisa.

2.2.1 Objetivo geral

O estudo objetivou analisar a prática pedagógica de professores no trabalho com a Literatura Infantil e contribuir com a melhoria desse trabalho em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia. Trata-se, portanto, de um convite para uma reflexão na arte de educar, no esforço de atribuir sentidos para as ações pedagógicas.

2.2.2 Objetivos específicos

- Levantar dados sobre a infraestrutura escolar: biblioteca, salas de leitura, e organização do espaço da sala de aula;

¹¹ Para obter essas informações utilizamos o Projeto Político Pedagógico da Escola.

- Levantar, a partir de estudos já realizados por teóricos da área, a importância da LI na formação de leitores;
- Identificar as concepções dos docentes sobre a Literatura Infantil;
- Observar as estratégias de leitura utilizadas durante as aulas de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Realizar encontros para reflexão junto às professoras sobre o trabalho realizado com a literatura infantil com levantamento de dificuldades e possibilidades para a melhoria do desenvolvimento desse trabalho;
- Realizar oficinas para debater as dificuldades e possibilidades levantadas durante a pesquisa e elaborar um plano de ação que vise a melhoria do trabalho com a Literatura Infantil.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Os objetivos desse estudo nos levaram a definir a pesquisa-ação como metodologia mais apropriada e que nos levariam aos resultados esperados. Para isso nos orientamos em Pimenta (2005, p. 531) para quem essa modalidade de pesquisa é adequada àqueles que objetivam “[...] realizar pesquisa com (e não sobre) os professores [...]” e Tripp (2005, p. 447), para quem “[...] pesquisa-ação é uma modalidade de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]”. Além destes conceitos, oportuno se faz trazer, ainda, a definição de pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 2, grifos do autor).

Consideramos necessário usar a pesquisa-ação de caráter colaborativo apresentada por Ibiapina (2008, p. 9), tendo em vista a necessidade de promover melhorias na prática das professoras:

O estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizada levando-se em consideração a espiral do planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvida, preferencialmente, de forma colaborativa.

A pesquisa-ação ainda é algo novo na área educacional, tendo se consolidado a partir da década de 1960 a partir de Stenhouse e Elliot. Segundo Tripp (2005, p.446), ao realizar uma pesquisa-ação é preciso seguir os seguintes passos: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática [...]”

O autor também afirma que para haver aprimoramento de uma prática por meio da pesquisa, necessário se faz seguir os seguintes passos: “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação da eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446). No entanto, para que seja possível a realização de uma pesquisa-ação necessário se faz o envolvimento de todos os sujeitos participantes na pesquisa. Estes devem possuir metas e objetivos comuns para solucionar um problema inerente a determinado contexto social (PIMENTA, 2005).

Pautadas nas falas de Engel (2000), Tripp (2005), Pimenta (2005) e Ibiapina (2008) definimos (pesquisadora, professoras dos 1^{os} anos e supervisora escolar) os passos para efetivar a pesquisa. Conforme dito acima, antes de efetivá-la fizemos um levantamento junto com as professoras dos 1^{os} anos, supervisora e direção escolar através de uma reunião realizada no espaço escolar em que conversamos sobre o trabalho com a LI desenvolvida pelas docentes na escola e possíveis dificuldades. Porém, para intervir e colaborar com a melhoria de uma prática, conforme apontado por Tripp (2005), é preciso identificar, reconhecer o problema. Baseando-nos nessa orientação e como já relatado, as professoras disseram ter dificuldades para trabalhar com a LI, mas não sabiam explicitar quais eram esses problemas. Como pesquisadora, necessitava fazer o levantamento para melhor compreender e explicitar essas dificuldades e necessidades. Então precisaríamos levantar com as professoras, em diálogos posteriores, quais eram essas dificuldades bem como a origem das mesmas. Engel (2000) afirma que preliminarmente a pesquisa-ação subdivide-se em três fases, sendo elas: pesquisa bibliográfica, observação e levantamento das necessidades. Baseando-nos nessas etapas,

definimos então os procedimentos e instrumentos a serem utilizados nessa pesquisa-ação.

2.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa em pauta foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados, na ordem que seguem:

- a) Entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro contendo 22 (vinte e duas questões) abertas

A entrevista é excelente instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de cunho qualitativo, e o fato de ser semiestruturada permite ao pesquisador complementar seus questionamentos conforme pertinência durante o ato.

Registra-se a importância da entrevista semiestruturada uma vez que, previamente, questionamentos foram elaborados no intuito de obter o maior número possível de dados que possam responder ao objetivo principal, mas também haverá a possibilidade de novos questionamentos, caso a pesquisadora julgue necessário para obter mais informações. Necessário se faz usar esse instrumento de coleta sempre que os dados a serem levantados forem novos, não havendo seu registro em outra fonte (LUDWIG, 2009). Ibiapina (2008) também destaca a importância da entrevista na pesquisa-ação colaborativa por se tratar de um importante instrumento em que os participantes têm a possibilidade de falar e escutar e este foi nosso propósito. Para a pesquisadora:

A entrevista, nas pesquisas colaborativas, é marcada pela dimensão do social [...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como produção de linguagem, portanto, dialógica (IBIAPINA, 2008, p.77).

Conforme orienta Ludwig (2009), as entrevistas foram agendadas previamente, e aconteceram dia 13 de outubro na própria escola com as duas professoras dos 1^{os} anos do ensino fundamental. A P1¹² respondeu aos questionamentos no turno da tarde na sala dos professores. Já a P2 respondeu aos

¹² Conforme já apontado na seção 2, para manter o anonimato, optou-se por chamar P1 para “Professora 1” e P2 para a “Professora 2”, sendo que estas siglas não apresentam nenhum juízo de valor.

questionamentos no turno da manhã, em local reservado na escola para as atividades de reforço. As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas. Cada entrevista durou aproximadamente 45 (quarenta e cinco) minutos. O roteiro elaborado para a entrevista contemplou os seguintes itens: Formação inicial; Saberes temporais da LI; Concepções e conceitos sobre LI e Prática em sala de aula.

b) Observação

O segundo instrumento de coleta de dados fora a observação não-participante, durante 30 (trinta) horas, das aulas de cada uma das duas professoras dos primeiros anos. Importante instrumento da pesquisa qualitativa, pois permitiu à pesquisadora utilização dos cinco sentidos a fim de obter o maior número possível de informações a respeito do problema. Ludwig (2009, p. 64) afirma que essa técnica de coleta de dados é importante porque:

[...] permite captar a perspectiva dos sujeitos investigados, ou seja, seu modo de pensar e sentir, seus valores, sua visão de mundo, etc. Possibilita, também, descobrir novos aspectos do problema da pesquisa [...].

Desse modo se pronuncia Ibiapina (2008, p.90) sobre a observação em pesquisa-ação colaborativa:

A observação colaborativa inicia pela observação das aulas em contextos escolares, esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

Essa etapa ocorreu durante o ano de 2014 nos dias 14, 15, 16, 17, 20, 21 e 22 de outubro, sendo que na sala da P1 a observação ocorreu das 7h30min às 11h30min da manhã e as aulas da P2 foram observadas das 13h30min às 17h30min da tarde. Os registros das observações foram feitos em um diário de campo. Em alguns momentos, fotografamos algumas atividades que estavam sendo desenvolvidas em sala. As observações foram definidas anteriormente com as professoras, logo após a fase da entrevista. No diário foram anotados todos os acontecimentos da aula. Porém, para a descrição neste trabalho elaboramos um recorte e utilizaremos apenas as práticas de sala de aula que têm relação com a LI.

As observações tiveram como objetivo verificar a prática das professoras com a LI em sala de aula para melhor compreendê-las e, posteriormente, contribuir para a elaboração coletiva de práticas mais condizentes com a formação de leitores. Durante essa fase, verificamos as seguintes práticas das professoras: escolha dos livros de LI para realizar leitura de fruição, leitura dos textos escolhidos, momento escolhido para a leitura, trabalho com alguns gêneros textuais, dentre eles a fábula e o conto. Essas práticas observadas não estavam de acordo com os conceitos teóricos adotados nesse trabalho para a realização de um trabalho em que a LI tenha significado para os alunos, o que veremos nas seções seguintes

c) Momento de reflexão após a observação

O terceiro instrumento de coleta de dados foi um momento de reflexão ocorrido após a observação. Este aconteceu no dia 27 de outubro na sala dos professores e contou com a presença das duas professoras dos 1^{os} anos. Não objetivávamos apontar os equívocos ou falhas, mas escutá-las. Este importante encontro permitiu que, em posse dos dados coletados, realizássemos um diálogo com as professoras para em conjunto entendermos melhor suas dificuldades de trabalho com a LI em sala de aula, contribuir com a problematização e, possibilitar maior consciência de suas dificuldades para planejar e transformar suas ações, conforme orienta Pimenta (2005). Nesse momento, percebemos a necessidade de encontros em que questões relativas à prática pedagógica com a LI pudessem ser problematizadas e, definimos os 05 (cinco) temas das oficinas a serem realizados na escola. As discussões presentes nessa reunião foram anotadas e descritas na seção 5 dessa dissertação.

d) Formulário

Como último instrumento de coleta de dados efetuou-se o preenchimento do formulário. Esse objetivou coletar dados da estrutura e organização, tanto da escola quanto das salas de aulas, já descritos no início desse capítulo.

Feito o levantamento dos dados, fase considerada importante para a pesquisa-ação na concepção de Tripp (2005), passamos à fase do planejamento de uma solução. Como as professoras afirmaram ter pouco conhecimento teórico e prático sobre a LI, elaboramos o questionamento dessa fase da pesquisa: como

contribuir com a melhoria da prática pedagógica de LI das professoras? Concluímos então que uma forma de contribuir seria proporcionando encontros que chamaremos de oficinas que tivessem o intuito de contribuir com o grupo para a problematização de sua prática pedagógica. Vale ressaltar que os temas das oficinas foram escolhidos pelas professoras, após reflexão e análise tanto das práticas observadas pela pesquisadora quanto dos comentários proferidos pelas docentes.

Durante a observação, questionamos as professoras se havia textos de autores teóricos que discutem a temática LI que elas gostariam de levar para as discussões e reflexões das oficinas. Porém, as professoras não nos informaram o nome de nenhum autor, então nessa fase, desenvolvemos (orientadora e pesquisadora) estudos bibliográficos que deram sustentação teórica ao trabalho e foram base para as reflexões nas oficinas. A escolha das obras deu-se tanto a partir de experiências da pesquisadora, tais como professora da disciplina de LI no curso de Pedagogia de uma faculdade particular nos anos de 2011 e 2012, os anos em que atuou como formadora de professores dos anos iniciais quanto por indicação da orientadora. Lemos e fichamos livros que discorriam sobre a LI e livros sobre a formação inicial, continuada e saberes dos professores.

Na fase de pesquisa bibliográfica, foram lidos alguns artigos, dissertações de mestrado e tese de doutorado que também discutem tanto a temática Literatura Infantil, quanto a formação de professores. Ludwig (2009) definiu essa forma de investigação como sendo “[...] o ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre certo assunto”. A partir das orientações de Ludwig (2009), lemos resumos de textos e a partir disso, selecionamos os que abordavam o tema. Para efetivar a pesquisa na plataforma, usamos os indexadores: literatura infantil, formação de pedagogos, formação do pedagogo para a leitura, formação do pedagogo para a literatura infantil. Obtivemos os resultados que estão demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1- Informações sobre textos levantados nos Periódicos Capes

Indexadores	Quantidade de Textos Localizados	Resumos Seleccionados	Estudados E Fichados
Literatura Infantil	5309	05	0
A formação do professor para a Literatura Infantil	09	03	02
Formação do pedagogo para a leitura	40	05	01
Formação do Pedagogo	121	03	01

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca realizada na plataforma da Capes de outubro de 2014 a janeiro de 2015.

A leitura do quadro deixa entrever que muitos escritos abordam a temática LI, porém quando se trata do tema formação de professor para trabalhar com a leitura de textos literários ainda há escassez de produções acadêmicas. Os textos selecionados para estudos e fichamentos sobre a formação de professores para trabalhar com a LI apresentavam o resultado de pesquisas-ação de duas pesquisadoras em turmas do Ensino Fundamental (SANTOS, 2005, OLIVEIRA, 2014) (Anos Iniciais). O que os escritos têm em comum é o fato de abordar a necessidade de uma formação inicial que contemple mais teoria e prática da LI. Já o texto que aborda a formação de pedagogo é resultado de uma pesquisa de doutorado (CARVALHO, 2014) que tem como tese a invenção do pedagogo generalista.

2.3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa constituiu-se com um número diferente de participantes durante a fase de levantamento de dados e a fase de intervenção. Sendo assim na coleta de dados, a pesquisa ocorreu com duas professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental da escola X. O critério de inclusão considerou a indicação da gestão escolar e a conversa prévia com as duas professoras dos 1^{os} anos. Acatamos a sugestão, já que não estávamos na escola para compreender melhor o trabalho de outros professores com a LI. Já na fase da intervenção, oficinas e plano de ação, os participantes da pesquisa foram: 09 professores de 1º ao 5º ano da escola X, incluindo as 02 professoras dos primeiros anos, e uma supervisora, totalizando 10 (dez) participantes. Os motivos de tal modificação serão explicados nos próximos parágrafos.

Até a fase da reunião, pensamos em desenvolver a pesquisa apenas com as duas professoras do Ensino Fundamental, primeiros anos, já que elas estavam pela primeira vez exercendo a atividade docente e ainda não haviam participado de uma formação continuada que abordasse o assunto, logo a gestão escolar acreditava serem essas professoras as que possuíam maior dificuldade em trabalhar com a LI. Porém, durante as fases de levantamento de dados a pesquisadora ficou muito tempo presente na escola, tendo em vista que chegava de manhã, observava as aulas da P1, almoçava juntamente com os professores, supervisores e direção e ali permanecia para a observação das aulas da P2 no turno da tarde. Os demais

professores se mostravam curiosos e questionavam a pesquisadora sobre sua presença no ambiente escolar. Então ela explicava sobre a pesquisa e eles demonstravam-se animados para também participarem, já que diziam ter algumas dificuldades para trabalhar com a LI.

Após a definição dos temas e datas em que as oficinas seriam realizadas, a supervisora da escola que atua de 1º ao 5º ano, observando o interesse de alguns professores em participar, conversou com a diretora e estendeu o convite a todos os professores que atuavam com turmas dos 1^{os} aos 5^{os} anos. Nesse momento, portanto, houve uma reformulação da pesquisa, visto que sentimos a necessidade de incluir os demais professores interessados na temática. Tripp (2005, p.446) afirma que isso é natural em pesquisa-ação, pois “aprende-se mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”, o que pode nos remeter a Guimarães Rosa (1986, p.52): “O real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia.” E durante a fase de levantamento de dados, concluímos, tanto a pesquisadora quanto a supervisora e as professoras investigadas, que quanto mais pessoas envolvidas nas oficinas melhor seria para as discussões e reflexões, e também para compartilhamentos dos saberes experienciais, haja visto que alguns professores tinham mais tempo de sala de aula. A partir disso, elaboramos um convite¹³ que fora fixado no quadro de avisos da sala dos professores da escola convidando os demais docentes para participarem das oficinas.

2.3.3 Instrumentos de intervenção

Na fase de intervenção realizamos cinco oficinas, com duração de 04 (quatro) horas cada, totalizando 20 (vinte) horas. Planejamos as oficinas uma por uma, pois ao final de cada encontro refletíamos sobre os acontecimentos com o objetivo de melhorá-lo. As oficinas eram conduzidas pela pesquisadora, porém a opinião, as reflexões, os depoimentos dos participantes eram considerados. Por sugestão da supervisora da escola, as oficinas aconteceram aos sábados, haja vista que durante a semana seria difícil já que, apesar de ficarem na escola em tempo integral ministrando atividades de reforço ou planejando aulas, tínhamos professores que atuam em sala no período matutino e outros no período vespertino.

¹³ O convite, realizado e exposto no mural, está no apêndice “E” desse trabalho.

Os dias definidos para a realização das oficinas foram 08, 15, 22, 29 de novembro e 06 de dezembro, das 8 horas às 12 horas da manhã. Porém houve alteração nas duas últimas datas, porque discutiam e abordavam temáticas, ao nosso ver, dependentes uma da outra: uma abordava o cantinho da leitura e a outra a produção de materiais para o trabalho com a LI. Como ambas exigiam o trabalho manual, os professores solicitaram que elas fossem feitas no mesmo dia, pois teriam mais tempo para confeccionar o material. Conversamos com a diretora e ela dispensou um dia de aula para a realização dessas atividades que ocorreram no dia 05 de dezembro das 7h30min às 17h30min havendo pausa apenas para o almoço. Os temas definidos pelas P1 e P2 para as oficinas, durante o momento de reflexão após a observação, que será descrita na seção 5 desse trabalho foram: Literatura Infantil e seus diversos gêneros; Planejando as aulas de leitura da Literatura Infantil; Contação de histórias; Organizando o cantinho da leitura; Produção de materiais para o trabalho com a Literatura Infantil.

As oficinas iniciavam sempre com a leitura de um texto da LI, sendo que a primeira iniciou com a leitura da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Holanda. Apenas a oficina de contação de histórias iniciou com uma contação. Após essa fase, exceto na primeira oficina, destinávamos um espaço logo após a leitura para que os professores relatassem sobre as atividades de LI desenvolvidas em sala durante a semana.

À medida que os temas eram discutidos em sala, os professores tinham a oportunidade de dizer como trabalhavam antes de ter o conhecimento teórico e sempre saíam das oficinas com uma atividade planejada para desenvolver em sala ou o encaminhamento para o planejamento. Ao final das oficinas, os professores faziam uma avaliação, por escrito, que consistia em responder as perguntas: o que eu já sabia sobre o assunto, o que eu já sabia e pude aprofundar o que ainda preciso saber, e sugestões para o próximo encontro. Eram momentos em que elas podiam avaliar as oficinas, e a pesquisadora avaliar o andamento da pesquisa e intervenção.

McNiff (2002 *apud* TRIPP, 2005, p.449) afirma que:

[...] a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê estamos fazendo.

Partindo desse pressuposto, as oficinas sempre permitiam reflexões e problematização dos professores sobre: como estou trabalhando com a LI em sala de aula, por que estamos fazendo dessa maneira e como podemos melhorar nossa prática. Para responder ao primeiro questionamento, usávamos os dados coletados durante a observação, já que como dito anteriormente, nem as próprias professoras sabiam verbalizar sobre as dificuldades. Então, a partir do observado, a pesquisadora lançava a discussão para reflexão do grupo. Dessa forma, as professoras puderam ter percepções de suas dificuldades e refletir sobre possíveis mudanças.

Essa lógica também serviu de guia para a produção do plano de ação, tendo em vista que no início do trabalho, pensamos em elaborá-lo de forma que desse conta de garantir o trabalho com projetos de LI em sala de aula. Porém, ao longo da pesquisa, observamos que os professores trabalhavam com a LI, porém com muitas dificuldades em virtude de lacunas deixadas por sua formação inicial e a falta de formações contínuas nessa área.

A partir dessa fase de intervenção, mais uma vez seguindo as orientações de Tripp (2005) sobre a pesquisa-ação, elaboramos um questionamento que permitiu a avaliação da ação: Como saberemos que as oficinas possibilitaram melhoria na prática pedagógica dos professores? A resposta a esse questionamento pode ser dado em virtude das discussões realizadas nas próprias oficinas que permitiam perceber uma avaliação positiva dos docentes em relação a esses momentos de estudos, bem como dos relatos de atividades feitas no início das oficinas em que os educadores tinham a oportunidade de relatar suas práticas com a LI. E, o resultado mais importante foi o fato das oficinas motivarem os professores para a importância de trabalhar com esses textos. Percebíamos que, ao final de cada encontro, elas desenvolviam as atividades em sala, não só as planejadas na oficina, mas outras que elas planejavam durante a semana. Mas no início de cada encontro além dos pontos positivos desse trabalho em sala, elas também destacavam algumas dificuldades vivenciadas, em virtude ainda do pouco conhecimento do tema. No entanto, como estávamos reunidos em grupo, todos contribuía emitindo opiniões e sugestões. Por contarem com a ajuda de todos os presentes no auxílio da prática pedagógica, os professores sentiam-se seguros.

Esse fato nos fez levantar o questionamento dessa fase da pesquisa: como continuar proporcionando esses momentos de estudo e reflexão sobre a prática da

LI? Ou como afirmou Tripp (2005) sobre a necessidade de julgar de forma competente aquilo que está feito para tomar decisões que contribuam ainda mais com a prática.

A pesquisa-ação é sempre deliberativa porque, quando se intervém na prática rotineira, está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito, por exemplo, daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz (TRIPP, 2005, p. 449).

Esse fato levou todo o grupo a concluir que antes da realização das oficinas, elas tinham dificuldade em trabalhar com a LI pela falta de conhecimento, estudo, reflexão sobre o assunto, e se esses momentos de estudo (vivenciados nas oficinas) acabassem poderia ser que quando outras dificuldades surgissem e eles não tivessem a quem recorrer desistissem de trabalhar com a LI ou trabalhassem de forma inadequada. Vimos, portanto, mais uma vez a necessidade de mudar o planejamento e produzir um plano de ação que visasse a continuidade dessa formação na escola.

Na seção 3, apresentaremos o resultado da revisão bibliográfica ocorrida ao longo de todo o processo da pesquisa. Convidamos os leitores a refletir sobre a temática LI e para isso perpassamos por vários temas, desde a evolução sofrida por esse gênero no decorrer do tempo à sua utilização em sala de aula.

3 NO REINO TÃO TÃO ENCANTADO DA LITERATURA INFANTIL

O menino ia no mato
 E a onça comeu ele.
 Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
 menino
 E ele foi contar para a mãe.
 A mãe disse: mas se a onça comeu você, como é
 que o caminhão passou por dentro do seu corpo?
 É que o caminhão só passou renteando meu
 corpo
 E eu desviei depressa.
 Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
 Eu não preciso de fazer razão.

(MANOEL DE BARROS, 2007, p. 29).

O conceito de Literatura Infantil é um tanto quanto complexo. Vários autores definem a Literatura Infantil (LI) de formas distintas. Coelho (2000) afirma que antes de tudo LI é literatura, é arte. E sendo literatura, caracteriza-se como o fenômeno indispensável ao ser humano por usar de criatividade para representar o mundo e tudo que nele há. A literatura usa de uma linguagem específica para representar a experiência humana.

Oliveira (2008) destaca também que literatura infantil é composta de textos artísticos produzidos para o público infantil. Cunha (2003, p. 70) assim define essa arte: “A obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere desta apenas na complexidade de concepção: a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa”.

Independente do termo literário vir ou não acompanhado do adjetivo infantil, é preciso considerar que o que marca a distinção entre um texto literário e um não literário é o fato do primeiro possuir uma preocupação com a arte da palavra, estética e imaginário. Na concepção de Costa:

O literário traz a marca da invenção e da quebra de padrões de escrita e de representação do mundo e do homem. Já a ciência procura na precisão, na comprovação, nas relações necessárias entre causas e efeitos explicar o modo como a noção de realidade se constrói os seres humanos (2007, p.16).

Para Filho (1995), a literatura permite comparação, reflexão, discernimento, investigação, emoção, diversão e amadurecimento. O referido autor confirma ainda

que para ser considerada literária uma obra deve ser tecida com espaços vazados¹⁴, ser obra aberta, demonstrar a visão do mundo e universalismo.

Ao definir LI, Filho (2009) nos chama a atenção para o elemento caracterizador “infantil”, haja vista que esse adjetivo, segundo o autor, não deve servir para subjugar os textos literários produzidos para crianças. O autor esclarece que o termo infantil manifesta-se apenas na textualidade, já que os temas e valores debatidos na LI são valores humanos resultantes da trajetória humana ao longo da história, e não meramente, como muitos acreditam, assuntos presentes apenas no universo infantil da contemporaneidade. O autor afirma ainda que sendo um dos objetivos da LI expressar experiências humanas por meio de uma linguagem literária e adequada ao público infantil torna-se complexa sua definição exata.

A literatura infantil é considerada como tal, por trazer temas de interesse das crianças e ser escrita em uma linguagem mais simples, contudo, mesmo nessa simplicidade devem estar evidenciadas as características literárias. Colomer (2003) afirma que o limite para que um texto seja considerado literatura infantil é o fato de seu conteúdo e linguagem serem compreensíveis às capacidades de interpretação dos leitores e também trazer temas que se julguem adequados aos interesses das crianças.

No Brasil, conforme apontado por Oliveira (2008), a LI surgiu no final do século XIX, porém com finalidades bem distintas das que conhecemos hoje. A LI servia primeiramente para ensinar e moralizar e, secundariamente, para divertir os pequenos leitores. Desde o seu surgimento até os dias atuais foram visíveis as transformações sofridas nessa forma de arte.

A LI brasileira, em sua origem, sofreu influências das tendências europeias. Mas até mesmo pelo atraso educacional ocorrido no país, os contos que o francês Charles Perrault resgatou na França e os contos populares resgatados na Alemanha pelos irmãos Grimm chegaram ao Brasil apenas um século após terem sido descobertos. Isso aconteceu no império de Dom Pedro II. Escolas foram abertas e a educação ganhou um espaço maior e nesse contexto esteve presente a LI. Porém, esta servia meramente como instrumento pedagógico. Era principalmente por meio da LI que eram disseminadas normas e comportamentos à sociedade brasileira. Segundo Oliveira (2008, p. 55), nessa época “[...]a existência da LI só se justificava

¹⁴ Espaços vazados são lacunas deixadas propositalmente pelo escritor para serem preenchidas pelo leitor no ato da leitura.

para fins didáticos.” A exemplo disso podemos citar o poema Paulina Pega-fogo de Henrique Hoffmann, publicado em 1844:

Estão em casa, sozinhos,
Paulina e seus dois gatinhos.
Paulina é um tanto levada.
Brincou muito e, enfim, cansada,
Sem ter mais com quem brincar,
Do que é que se foi lembrar?
Vendo uns fósforos na mesa,
Disse:-Que bom!Que surpresa!
Vamos ter um novo jogo!
Diz o gatinho a Paulina:
Deixe os fósforos, menina!
Paulina desobedeceu.
Risca um...dois....A chama desce
E o vestido se incendeia.
Paulina grita, esperneia,
E quanto mais ela tenta
Correr, mais o fogo aumenta!
Que triste história foi esta!
De Paulina eis o que resta:
Uma gatinha chorando,
Um gatinho soluçando,
Dois patinhos no chão,
Uma fumaça e um carvão! (HOFFMANN, 1844, p .25)

Como pode ser observado no poema acima, a LI tradicional servia para manter as relações da sociedade preocupada em manter as aparências e destruir o caráter questionador, predominando o caráter de conformismo de toda uma sociedade.

A L.I. no contexto tradicional se prestava ao objetivo de uma sociedade cuja concepção da criança era de um adulto em miniatura, em estado inferior e sem direito à voz. Era uma sociedade que se preocupava com a (boa) aparência, ainda que fosse preciso fugir para sustentar uma pseudocondição socioeconômica e cultural. Nesse sentido, exaltava valores sociais, religiosos e familiares que garantissem um padrão de comportamento que não contrariasse os interesses do poder dominante em detrimento de valores éticos, justos e humanos, sobretudo verdadeiros. Sendo assim, à criança eram impostas obediência e submissão, sem direito de questionar e criticar o *status quo*, sem espaços para questionamentos e para o exercício do imaginário. Ela deveria ser educada para dar continuidade às crenças e valores construídos pela sociedade daquela época. Dessa maneira, obviamente, ficava garantido o poder aos poderosos e o conformismo aos desfavorecidos (OLIVEIRA, 2008, p.169).

A LI brasileira pode ser definida antes e depois de Monteiro Lobato, uma vez que antes de suas publicações a LI servia apenas como instrumento pedagógico e moralizador. Na visão de Filho (2009), eram assuntos dos livros para crianças temas como: moralismo religioso, honestidade e solidariedade. Mas com o surgimento das

obras de Monteiro Lobato os novos preceitos da sociedade e, principalmente, do mundo infantil ganharam destaque. As crianças ganharam voz e direito de ter seus sentimentos debatidos dentro dos textos literários. Viram seus questionamentos, curiosidades, seus diferentes contextos sociais e culturais, a dificuldade de sobrevivência sendo retratados em uma linguagem criativa, o mais próximo possível da linguagem infantil.

Monteiro Lobato (*apud* OLIVEIRA, 2008, p.73) possuía ideia inovadora a respeito da LI. O autor defendia que os escritores brasileiros de LI não deveriam imitar os europeus. Nas palavras do autor “Nada de imitar seja lá quem for. [...] Temos de ser nós mesmos[...] Ser núcleo de cometa. Puxar fila, não seguir.”

A obra de Monteiro Lobato, publicada em abril de 1921 “Narizinho Arrebitado”, apesar de ter sido publicada com indicação na própria capa como sendo o segundo livro de leitura para escolas primárias, trazia conteúdo bem diferente dos livros vigentes na época. Oliveira (2008) assevera essa ideia ao afirmar que a imaginação, e linguagem próxima a das crianças eram características presentes nessa publicação. Ainda na década de 1920, Lobato revolucionou a escrita literária para o público infantil ao inserir além dos elementos já citados como a criatividade e linguagem menos complexa, uma dose considerável de ironia aos seus textos.

Para Lobato, nem a criança nem a literatura é algo menor, por isso prezava a qualidade literária e gráfica. Segundo ele, esse produto cultural (o livro) era uma semente de transformação. Como semente, deveria germinar e dar frutos; portanto, não bastava só editar bons livros, era preciso fazer chegar aos leitores (OLIVEIRA, 2008, p. 78).

Para Coelho (2000), Lobato foi o precursor para que as inovações ocorridas na Literatura decorrentes do Modernismo¹⁵ também atingissem a LI.

Outra década de suma importância para a LI fora a de 1970. Nesse período ocorreu o “boom” da LI. Oliveira (2008), ao se pronunciar a respeito dessa época, constata que nos anos de 1970 a sociedade brasileira sofreu grandes mudanças e essas influenciaram a LI. O objetivo era produzir textos literários para crianças que fossem mais inventivos e com características literárias qualitativas. Essas obras deveriam estimular a imaginação infantil. Assim como já havia inaugurado Lobato, confirmava-se a necessidade de uma linguagem concisa, clara e objetiva que desse

¹⁵ Modernismo foi o movimento literário ocorrido na Europa e no Brasil que objetivou a renovação e se manifestou contra o tradicionalismo. No Brasil o Modernismo ocorreu no século XX após a Semana de Arte Moderna em 1922.

conta de falar sobre o fantástico, o maravilhoso e o poético. Além desses elementos, Oliveira (2008, p.122) faz uma importante observação sobre as características dos textos dessa época e que predominam até a contemporaneidade:

Com essa característica, a L.I. se impõe também por ser questionadora, rompendo com o jogo do poder absoluto, com o preconceito, com o individualismo, com o tabu, deixando para trás valores ultrapassados, respeitando as etnias, valorizando as diferenças, a solidariedade, a partilha, o altruísmo, o ser e não o ter, a essência e não a aparência.

Para Coelho (2000), apenas no final da década de 1970 a LI passou a ser considerada como importante instrumento de formação de mentes infantis. A mudança ocorrida na LI ultrapassa as questões já citadas e atinge também as funções que o texto pode desempenhar para a vida das crianças.

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades (FILHO, 2009, p. 30).

Nesse sentido, Filho (2009) aborda a mutação sofrida na LI ao passar de caráter eminentemente pedagógico e moralizador para as funções lúdicas. Nesse sentido, citamos um trecho da obra *História meio ao contrário* escrita pela autora Ana Maria Machado e ilustrada por Renato Alarcão. Nesse conto, a princesa ousa desobedecer as ordens do pai, mostrando um caráter inovador e a presença de personagens críticos e questionadores:

—Meu real pai, peço desculpas. Mas, se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. Até hoje eu nem sabia que o sol voltava todo dia tão bonito. Tem muita coisa mais que eu quero saber. Isso de ficar a vida inteira fechada num castelo é muito bonito, mas eu vi que aqui fora, nesses campos e nesses bosques, tem muita coisa mais. Não quero me casar. (2005, p. 48).

Em síntese, podemos resumir as diferenças existentes entre a LI tradicional e contemporânea no seguinte quadro apresentado por Coelho (2000):

Quadro 2 - Diferenças entre a LI tradicional e a contemporânea

O tradicional	O novo
Espírito individualista	Espírito solidário
Obediência absoluta à autoridade	Questionamento da autoridade
Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer , acima do ser	Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser
Moral dogmática	Moral da responsabilidade ética
Sociedade sexófoba	Sociedade sexófila
Reverência pelo passado	Redescoberta e reinvenção do passado.
Concepção de vida fundada na visão transcendental da condução humana	Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana
Racionalismo	Intuicionismo fenomenológico
Racismo	Anti-racismo
A criança “adulto em miniatura”	A criança ser em formação (“mutantes” do novo milênio)

Fonte: Coelho (2000, p. 19)

O quadro destaca diferenças importantes entre a LI tradicional e a contemporânea, tendo em vista que toda expressão artística tende a acompanhar a evolução da sociedade e responder aos seus anseios.

3.1 A importância da literatura infantil na formação de leitores e na constituição do sujeito

A leitura de textos da Literatura Infantil se mostra pertinente para a etapa da formação de novos leitores. Coelho (2000) a classificou como agente formador por excelência devido sua importante contribuição para a formação de futuros leitores. Não apenas serve como elemento de formação, mas também de transformação, pois como toda literatura, permite que façamos uma leitura eficaz do mundo e dos humanos, contribuindo para reflexão e transformação.

A importância do trabalho com a LI em sala de aula é preconizada também pelos PCNs¹⁶ de Língua Portuguesa (primeiro ciclo), haja vista a especificidade desse material. Considera a experiência humana como elemento formador da literatura, portanto, deve ser trabalhada e discutida.

Abramovich (2003, p.13) em um relato de memórias de leitura de infância confirma o poder que a leitura de textos da LI tem ao entrar em contato com o ser em formação: “E essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca (em mim pelo menos...) [...]”. Mas, o que é essa literatura capaz

¹⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

de provocar tantas emoções em uma pessoa? De que forma ela pode contribuir no processo de alfabetização e na formação de leitores? Para Cavalcante (2002, p.12):

Dizer que a literatura é catarse, ou elemento de purificação apenas, é reduzi-la a conceitos demais limitados. A literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos.

Literatura e vida se confundem tornando a própria expressão do ser humano. Literatura não é apenas passatempo como a denominam alguns imediatistas. Comemos para satisfazer uma necessidade biológica do corpo. Lemos literatura para satisfazer a necessidade poética, criadora, inventiva, de fantasia. Cândido (2010) afirma que o ser humano necessita de literatura porque carece fugir da realidade. Nessa perspectiva, o estudioso evidencia que nós, seres humanos, precisamos de ficção e fantasia como forma de sobrevivência social e emocional. O mesmo autor mantém seu posicionamento na obra publicada em 1975 quando sustenta a compreensão da realidade por meio da ficção e a construção da ficção advinda de elementos do mundo real.

Nas perspectivas de Abramovich (2003) e Oliveira (2008), trabalhar com a LI em sala de aula é estabelecer uma relação dialógica com o aluno, já que permite um diálogo a respeito do objeto livro, bem como da cultura e realidade daqueles alunos. É através do contato com esses textos e numa relação de cumplicidade com os personagens que muitas crianças sentem emoções como o medo, a raiva, a alegria, a tristeza, fundindo fantasia e realidade.

Rego (1995) ao abordar a importância da criança ter contato com a LI lembra que nessa fase a criança entra na escola e, conseqüentemente, em contato com o mundo da escrita. E a LI possui dois elementos essenciais para conduzir a criança ao mundo das letras. Primeiro, porque aborda assuntos de interesse dos pequenos, e em segundo porque pode despertar nas crianças a estrutura da língua escrita e a relação entre a forma linguística e a representação gráfica.

É também através da literatura infantil que novos leitores são formados. Os livros infantis divertem, ensinam, instruem. Enfim, são muitas as contribuições que essa literatura proporciona às crianças. Rindo e se emocionando com os contos de fadas, gibis, fábulas, poemas, as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem

valores importantes para a vida, tornam-se sujeitos críticos. Arce e Martins apontam que:

Ao oferecer uma linguagem capaz de seduzir, a literatura infantil pode ocupar um bom espaço na vida das crianças. Se levarmos em conta que nesse período se inicia o caminho para o mundo dos livros, podemos arriscar e dizer que uma criança que tem contato com o livro tende a ser um adulto leitor (2007, p.163).

Ao falar da contribuição dos gêneros textuais para a formação da criança, devemos lembrar das palavras de Bettelheim (1996, p. 20) a respeito do papel do gênero contos na vida das crianças:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Sendo um dos objetivos principais da escola a formação de leitores e do próprio ser, notamos pelas citações acima que a literatura infantil pode contribuir de forma positiva para isso. Porém, formar leitores requer muitas práticas, dentre elas podemos destacar a aquisição de bons livros literários, de diversos gêneros, capazes de atender a todos os seguimentos de ensino da instituição; momentos de leituras em que o aluno perceba que o professor também é leitor; planejar atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as outras atividades; não impor obras aos alunos, mas possibilitar a eles a escolha de leituras e o empréstimo de livros na escola; criar nas dependências da escola um espaço destinado somente à leitura.

Quanto mais cedo apresentarmos os pequenos ao mundo da leitura, maior será a possibilidade da criança se tornar um leitor. Portanto, o professor alfabetizador tem uma importância imensa na formação de novos leitores, porque a forma como ele abordar a leitura afetará no conceito que os alunos atribuirão ao ato de ler.

É na infância que acontece, para a maioria das crianças, os primeiros contatos com os livros e com a leitura. Nessa fase, o incentivo a leitura deve-se fundamentar-se em contextos significativos à criança e não em contextos isolados e descontextualizados (PERUZZO, 2011 p.3).

Com o domínio da leitura convencional as crianças são apresentadas a novos horizontes e, com isso, a possibilidade de ampliação da leitura do mundo. Se a escola pudesse desenvolver apenas uma competência aos alunos, diria para ensinar a ler, pois as outras competências são resultados da leitura. E ensinar a ler literatura, então, cumpre duas vezes sua função, dado que une o enxergar que a leitura proporciona à emoção de ver o que só há na arte literária.

Na concepção de Cunha (2003), a importância de se trabalhar com a LI em sala de aula deve-se ao fato que almejamos criar em nossos alunos o hábito da leitura, o enriquecimento através do texto literário e tornar o indivíduo crítico e reflexivo. Para confirmar sua concepção a autora em discussão nesse parágrafo cita Rosenfeld (1976, p.53-55) em sua afirmação:

De um modo geral, a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana (ROSENFELD *apud* CUNHA, 2003, p. 57).

Costa (2007) aponta dois principais motivos pelos quais a LI deve ser trabalhada em sala de aula. Um dos fatores é de ordem cultural e outro de ordem educacional. É sabido que a literatura, independente de qual seja, é um suporte para que os indivíduos tenham contato com a cultura de povos de várias épocas. Quanto à ordem social, é de conhecimento geral que duas funções indispensáveis da escola são: ensinar a ler e escrever. E para isso, ela deve proporcionar o contato de seu público aos mais variados textos: literários e não literários. Porém, sabemos que através da literatura, temas discutidos no cotidiano aparecem de uma forma diferente por causa da linguagem trabalhada e sua função estética. Por conseguinte, o papel de ler e escrever torna-se mais prazeroso quando se constitui por meio da literatura. Por essas razões explicitadas nesse parágrafo notamos que a importância do trabalho com a LI extrapola os limites das aulas de Língua Portuguesa. Costa (2007, p.11) acrescenta uma contribuição importante ao ressaltar a importância da LI para as disciplinas escolares:

[...] a metodologia do ensino da literatura infantil pode contribuir para a melhoria das demais disciplinas da escola, bem como para o crescimento pessoal, psicológico, relacional e cultural das crianças leitoras.

Nesse mesmo sentido se pronuncia Abramovich (2003, p. 17) ao abordar a contribuição da LI para outras áreas do conhecimento:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Solé (1998) acentua essa ideia sobre a importância da leitura. Para a autora, a leitura é requisito indispensável para que os alunos aprendam a aprender. Quando a autora fala de leitura, não está especificando se literária ou não. Mas é verdade que a LI é instrumento importante na formação de novos leitores, sendo assim, trabalhar esses escritos é criar condições para formar leitores aptos a aprenderem.

Apesar da família ter papel importante na formação de leitores, é a escola que tem como objetivo primordial a formação de leitores. Nessa perspectiva, cabe a essa instituição oferecer os instrumentos necessários para que essa prática seja cumprida com eficiência.

A formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível na escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições, como a Igreja e a família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita (COSTA, 2007, p. 95).

Ao entrarem na alfabetização, os alunos deverão aperfeiçoar a linguagem oral e desenvolver a linguagem escrita. Nesse ponto, a LI mostra-se como importante aliada no processo. Vygotsky (1984) afirma que a linguagem é essencial para direcionar o pensamento da criança. Logo, quanto mais estímulos receber para desenvolver a linguagem melhor a criança organizará seus pensamentos e imaginação.

Labov (s/d, *apud* MOTTA et al, 2006) destaca que as narrativas, de modo geral, contribuem com o desenvolvimento da linguagem das crianças por serem escritas em uma estrutura que garante a coerência e compreensão das histórias. Essa estrutura padrão compreende a presença dos seguintes elementos: orientação, complicação, clímax e desfecho. Nesse sentido, ao ler narrativas ficcionais a criança

entra em contato com o esquema narrativo da linguagem, contribuindo dessa forma para que utilize a língua de forma estruturada mesmo antes de ser alfabetizada e ainda amplie seu vocabulário.

Colomer (2003, p. 84) também se pronuncia a respeito da importância da LI para a formação da linguagem. Para a autora “[...] as crianças adquirem muitos conhecimentos sobre a escrita a partir dos contos e do folclore infantil.”

Portanto, a LI mostra-se como importante aliada ao desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) bem como da imaginação. Pois, o que é a literatura senão manifestação da linguagem, do pensamento, da cultura e comportamento de um povo por meio da arte. Costa (2007) afirma que a LI consegue, ao mesmo tempo, contribuir com a organização e constituição do modo de pensar da criança quanto para formação de valores ideológicos e padrões de comportamento da sociedade em que ela está inserida, e ainda alimentar sua imaginação. A autora acrescenta ainda que:

A convivência com poemas, narrativas ou textos dramáticos, além da ilustração ou das imagens visuais, que passam a integrar necessariamente o livro de literatura infantil, faz com que a criança desenvolva habilidades de manuseio, de entendimento e de relação entre linguagens diversas. Muito mais do que isso. Ela forma as referências simbólicas, afetivas e de pensamento que irão permanecer na memória e influenciar comportamentos futuros (COSTA, 2007, p. 27).

Na sociedade de hoje, as várias formas de linguagem (verbal, não verbal, iconográfica) está por todo lado. Saímos às ruas e nos deparamos com cartazes, outdoors, panfletos, etc. Portanto, nos dias atuais, é indispensável, para a formação do sujeito, dominar os vários tipos de linguagem. Os livros de LI atuais cumprem essa função de formar leitores que dominem os vários códigos, porque temos cada vez mais livros bem ilustrados. E em contato com esses, as crianças desenvolverão a capacidade de entender as diversas linguagens.

Costa (2007, p.27) afirma que “a criança compreende a vida pelo viés do imaginário.” E a LI aborda temas da realidade das crianças por meio da imaginação. É através do imaginário das obras que crianças têm contato com temas do seu dia a dia.

A autora em questão destaca ainda que a LI trás em seus textos temas, pessoas, pensamentos muitas vezes distintos dos das crianças, e essa característica permite o contato com outros leitores, outros pontos de vistas e

compreensões distintas, já que o texto literário é plurissignificativo, ela também contribui com a formação integral da criança ao colocá-la diante daquilo que é diferente.

O trabalho com a LI ultrapassa a alfabetização e atinge o âmbito filosófico. E é isso que queremos no século XXI. Filho (2009, p.12) faz uma advertência em relação ao que esperamos de nossos alunos:

Não podemos esperar leitores como aqueles do início do século XX, devemos mudar a maneira de ver as necessidades dessa criança leitora de mundo, leitora de múltiplos códigos e até mais competente com essas novas tecnologias do que nós mesmos.

Ainda nesse mesmo sentido o autor se expressa ao revalidar sua crença sobre a possibilidade de educarmos o olhar de nossos alunos para a literatura, tornando-os leitores plurais e em decorrência desse trabalho sujeitos mais aptos para a vida em sociedade.

Na concepção de Filho (2009), o docente que está preocupado em contribuir com a construção de um mundo menos opressor e menos preconceituoso com relação às diferenças proporciona o contato das crianças com os livros de LI em sala de aula.

Sabemos que a literatura infantil foi incorporada às escolas, principalmente, a partir da década de 1980. Mas apenas isso não basta para que esse gênero textual contribua para a formação de leitores. Abramovich (2003) afirma que nem sempre a LI contribui para a formação de novos leitores, porque os docentes a apresenta aos alunos como obrigação, dever a ser cumprido. É preciso superar essa tradicionalidade, e por meio de boas práticas pedagógicas mostrar aos educandos que esses textos podem ser prazerosos, porque proporcionam a descoberta e o encantamento.

Trabalhar com a LI na perspectiva de formação integral consiste em permitir o contato das crianças com histórias e culturas distintas das suas, permitindo discussão e reflexão a respeito de temas como diferença, preconceito, entre outros. E as obras atuais fazem isso de forma prazerosa e lúdica. Exemplos disso são as obras *Menina Bonita do Laço de fita* da escritora Ana Maria Machado (2010) e *O Pintinho que nasceu quadrado* da autora Regina Chamlian (1987). Na primeira obra, por meio do humor, das cores, da leveza e do carinho o preconceito racial é discutido. Já na segunda obra o diferente é aceito. Ao tratar de temas polêmicos

como o diferente e o preconceito a LI torna-se agente de transformação da sociedade. Filho (2009, p.51) assim inicia sua discussão sobre o assunto:

Aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive.

Por tudo que fora dito até o momento, percebemos que são muitas as contribuições da LI para a formação do leitor e do sujeito, “[...] seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.” (COELHO, 2000, p. 15). Como muitas crianças têm contato com a LI apenas no ambiente escolar, torna-se fundamental o bom uso desse material para a formação do indivíduo. Trabalhar com a LI em sala de aula é proporcionar aos seres em desenvolvimento o contato com as diversas culturas e ideologias de um povo, proporcionar a descoberta e construir uma percepção crítica da realidade, e ainda permitir o desenvolvimento da escrita e oralidade, tudo isso por meio de uma linguagem criativa, artística e plurissignificativa.

3.2 Estratégias de leitura literária infantil

Como já foi dito anteriormente nesse capítulo, muitos alunos têm contato com a leitura de forma geral e também com a leitura literária apenas no ambiente escolar. Dessa forma, cabe à escola e aos professores elaborarem estratégias criativas e eficientes que incentivem a formação de novos e bons leitores literários. Mas para elaborar boas estratégias necessário se faz, segundo opinião de Costa (2007), conhecer as especificidades do texto literário e também as características dos diversos gêneros textuais que compõem a LI.

A apresentação dos mais variados gêneros textuais é o primeiro passo para isso. Os PCNs de Língua Portuguesa (primeira a quarta séries) (BRASIL, 1997) destacam a importância do trabalho com a diversidade textual, considerando essa uma das estratégias mais importantes para a prática da leitura. Dessa forma, proporcionar o contato dos alunos com os variados gêneros da LI, tais como poemas, contos, histórias em quadrinhos e fábulas já se constitui em uma importante estratégia de formação de leitores, desde que esses textos selecionados

pelos professores sejam de qualidade. Abramovich (2003, p.67) afirma que “A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa!”

Além de trabalhar com os diferentes gêneros textuais, é preciso estratégias de leitura criativas, inovadoras que fujam da prática que há anos são realizadas nas escolas brasileiras. Rego (1995) afirma que o estímulo à leitura pode começar por textos curtos já conhecidos das crianças.

É preciso que ao ler um texto literário seja promovido uma discussão sobre o assunto. Deixar que os pequenos leitores externem impressões, o que mais chamou sua atenção na obra, o que menos gostou, fazer relação do lido com a realidade em que ele está inserido. É esse trabalho de dizer o que sentiu com a obra que faz dela importante veículo de culturas. E aqui engloba o caráter literário, mas também o pedagógico, porquanto crianças, a partir de uma leitura, começam a fazer a distinção entre o bem e o mal, o preconceito, a discriminação, enfim, assuntos que estão presentes em suas vidas. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (p.37):

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.

O trabalho com a Literatura Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não deve se resumir a finalidade de alfabetização, embora seja excelente material para isso, nem ao ato de ler por ler, apesar de ser de extrema importância o professor deixar espaço para a leitura de fruição. Mais do que isso ou, além disso, Oliveira (2008) afirma que além de atividades prazerosas uma obra literária proporciona trabalho com o aspecto formativo da obra. A referida autora elenca pontos a ser analisados pelo docente antes de levar uma obra para a sala de aula. São eles:

- A concepção de infância que suporta a obra;
- Tipo de linguagem escrita (formal, coloquial);
- Tipo de discurso: autoritário, argumentativo, interativo;
- Presença de ilustração adequada ao texto escrito;
- Tempo histórico de sua produção;
- Valores destacados;
- Valores de uma educação conservadora;
- Valores de uma educação emancipadora (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

O professor precisa ter consciência de que não existe comunicação neutra, todo texto está carregado de ideologias de seu autor (BAKHTIN,1999) e, estando a

criança em uma fase de aprendizagem é preciso ter consciência dos itens elencados acima para propor atividades que possam levar primeiro a reflexão e em seguida, caso seja da vontade do pequeno leitor, absorção dos valores presentes nas obras.

Oliveira (2008) acrescenta ainda outro fator preponderante no trabalho com a literatura infantil: a escolha da obra adequada com as necessidades de vida dos pequenos. Esse fato torna a leitura muito mais participativa e dinâmica, tendo em vista que eles estarão lendo e discutindo sobre assuntos de reais interesses. Importante também é permitir que o aluno escolha a obra que quer levar para casa, ou então ler numa aula de leitura. O que muitas vezes acontece em sala de aula é o professor indicar a mesma obra para todos os alunos, esquecendo que esses têm histórias, culturas e interesses diferenciados. Abramovich (2003) sugere que o professor ao levar seus alunos à biblioteca pode permitir que esses folheiem, manuseiem, encontrem o livro mais adequado aos seus interesses.

Filho (2009) elabora alguns itens que podem ser trabalhados com os alunos a partir da leitura de uma obra literária. São eles: a relação do texto verbal com o não verbal e aprender a ouvir o que as crianças têm a dizer. O primeiro é importante porque há a necessidade da criança perceber a relação entre os dois tipos de linguagem, ao mesmo tempo em que descobre as lacunas deixadas de forma proposital pelo texto escrito para ser preenchido pelas imagens. Já o segundo, contribui para as crianças externarem suas opiniões e emoções, proporcionando a realização das leituras emocionais e sensoriais.

As ações elencadas acima podem ser desenvolvidas, segundo o autor, por meio de atividades como: rodas de leitura e contação de histórias, oficinas de dramatização, a hora da novela, propaganda do livro. Enfim, são muitas as possibilidades de trabalho com a literatura infantil no intuito de formar novos leitores, e disseminar a cultura de um povo. Mas também, é preciso conhecimento por parte do professor dos elementos essenciais de uma obra literária, para que o trabalho não se reduza a meras fichas de leitura que deverão ser preenchidas pelos alunos ao final da leitura de uma obra.

Trabalhar de maneira correta com a LI em sala de aula também requer a distinção do que seja uma obra de LI e aqueles livros que têm como função à aprendizagem de assuntos escolares. Muitas vezes, por terem a presença de personagens, diálogos e cenários, os professores os utilizam em sala de aula como se fossem literatura. Costa (2007) afirma a necessidade do professor saber

diferenciar esses textos no momento de planejar práticas pedagógicas, pois essas obras apesar de terem seus objetivos não cumprem as mesmas funções que as obras literárias.

A finalidade principal do trabalho com a LI é proporcionar às crianças a realização de uma leitura de qualidade, o prazer de ler por diversos motivos, tais como: o aprendizado, ultrapassagem de barreiras, e emoção provocada tanto por textos em prosa quanto em versos (Cunha, 2003).

As crianças aprendem muitos procedimentos e hábitos pelo exemplo. Portanto, é imprescindível que o professor mediador seja um leitor ativo. Costa (2007) afirma que o professor ter o hábito de ler e conversar com os alunos sobre leituras é imprescindível, tanto para o enriquecimento do vocabulário quanto para a motivação para a leitura. É importante ler, contar histórias, deixar os alunos manusearem os livros, ou seja, ter um ambiente em sala favorável ao letramento literário.

Costa (2007) ressalta outra atividade importante a ser realizada em sala de aula: a leitura silenciosa e oral. Ler em voz baixa contribui para a compreensão textual. Mesmo as crianças ainda não alfabetizadas devem ser incentivadas à leitura silenciosa, já que o contato com as imagens e mesmo com o texto verbal escrito permite maior intimidade com os livros desde tenra idade. Notamos essa importância quando entregamos livros que possuem textos não-verbais ou iconográficos. Imediatamente, os pequenos usam a imaginação e elaboram mentalmente histórias coerentes a partir das figuras. Essa é uma atividade importante não só para a criatividade como para a construção de narrativas lógicas.

O ambiente em que a leitura literária será realizada é de suma importância como estratégia. Pois, tirar os alunos do espaço costumeiro de sala de aula e propor inovação no momento da leitura já é estratégia importante na busca de formação de leitores. Valdez e Costa (2007, p.173 *apud* SANTOS; SILVA *et al* s/d, p.16) assim discutem essa estratégia:

[...] Pensar e preparar o ambiente onde serão desenvolvidas as leituras como também o modo como serão realizadas farão uma grande diferença, pois dependendo da maneira como foi pensada, preparada e realizada, o leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido durante o momento da contação de histórias.

Percebemos pela experiência da pesquisadora que essa prática é importante não só para os alunos dos Anos Iniciais, mas para todos os níveis de ensino. Este ano (2015), trabalhando com as turmas do ensino médio dos cursos integrados de Informática e Alimentos, a pesquisadora propôs a produção de uma árvore literária. Basicamente, a atividade constituiu-se em pendurar livros em uma árvore do Instituto Federal onde trabalha. Após decorar o arbusto, forrou o chão com alguns tapetes coloridos. A reação dos alunos diante desse novo ambiente de leitura foi surpreendente. Durante todo o dia, o espaço ficou repleto de estudantes ávidos por ler.

A atividade de leitura literária, ao contrário do que muitos educadores pensam e fazem, deve ser planejada. Porque sem isso, o professor não saberá quais objetivos pretende com essa leitura, muito menos o lugar onde quer chegar. E sabemos que “Um rumo e um destino fazem a diferença em qualquer situação”¹⁷(2008, p.25). Nesse sentido, Solé (1998, p.30) apresenta estratégias que servem tanto para motivar os alunos a respeito do texto trabalhado quanto para auxiliá-los na interpretação textual. São estratégias que devem ser desenvolvidas antes, durante e após a leitura. Segundo essa autora, antes da leitura o professor deve elaborar questionamentos que atendam às seguintes necessidades: Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; Expectativas em função do suporte; Expectativas em função da formatação do gênero; Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Ao elaborar questionamentos que atendam aos itens citados acima, antes da leitura, o professor estará auxiliando o aluno a compreender, elaborar hipóteses bem como se motivar para o texto a ser lido. Já no momento da leitura, Solé propõe as seguintes intervenções: Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; Construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; Relação de novas informações ao conhecimento prévio; Identificação de referências a outros textos; Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; Localização ou construção do tema ou da ideia

¹⁷ Citação extraída do livro do Pró-letramento- Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, Alfabetização e Linguagem, 2008.

principal; Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário.

Esses questionamentos farão com que os alunos além de confirmarem ou não o que foi dito no momento inicial demonstrem o nível de compreensão a respeito da obra e antecipem informações sobre o texto. Já para o momento posterior à leitura, a autora propõe outros direcionamentos: Construção da síntese semântica do texto; Utilização do registro escrito para melhor compreensão; Troca de impressões a respeito do texto lido; Relação de informações para tirar conclusões; Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; Avaliação crítica do texto.

Todas essas intervenções propostas por Solé vão além da memorização da obra e propõe uma leitura crítica. Nesse sentido, o aluno pode e deve manifestar sua opinião e emoções a respeito do texto. Para trabalhar nesse sentido com os textos da LI, Oliveira (2008, p.168) argumenta:

Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja capacitado para aplicar dinâmicas de leitura de modo que o aluno seja capaz de transcender a compreensão linear dos textos, levando-o a decodificar o não-escrito que se oculta nas entrelinhas e, em uma prática contínua, mantenha aceso o espírito investigativo, o espírito da descoberta.

Todas essas intervenções do professor, durante o ato de leitura, contribuem de forma significativa para o aluno atribuir significado ao texto. E se mesmo assim, os discentes demonstrarem dificuldades, é importante que o docente investigue as causas para encontrar uma solução.

Se o livro estiver fora do alcance da leitura das crianças, o professor deve avaliar qual ou quais as razões dessa recusa. A partir desse conhecimento, cabe a ele realizar o necessário ajuste de critério para melhorar as próximas escolhas. Se a dificuldade não for intransponível, cabe ao professor mediar mais intensamente a leitura, auxiliando mais na compreensão de seus alunos. Se o tema for complexo, ou o tratamento dele for obscuro ou profundo, sempre será oportunidade para o professor debater, esclarecer, encorajar os alunos a perseverarem na leitura e aprenderem a lidar com as dificuldades de textos mais complexos (COSTA, 2007, p.77).

É importante, nas atividades de leitura literária, traçar objetivos e estratégias que possam contribuir com o diálogo estabelecido entre o texto e o leitor. Filho (2009, p.76) propõe que o docente elabore os seguintes questionamentos a partir da leitura de um texto:

Há texto visual? Quais as relações entre a visualidade e a verbalidade? Instigue a criança, faça com que ela digira o texto, adentre as lacunas criadas entre as relações verbal/visual, estimule-a a reconhecer naquele texto as expressões artísticas de sua comunidade.

Outro fato a se considerar como estratégia de leitura é o espaço deixado pelo professor para realização das atividades de leitura literária. Muitos educadores deixam para realizar a leitura apenas no final da aula por considerarem que tudo que era importante já foi trabalhado e então pode desenvolver uma atividade de prazer. Esse fato acontece porque sabemos que a leitura de fruição ainda é vista, na escola, nos dias de hoje, como apenas passatempo. Quem age dessa maneira, além de desconhecer toda a função da literatura já discutida nesse trabalho ainda transmite a ideia de que a leitura é algo menos importante que as demais atividades escolares, por isso não merece atenção. Consequentemente, deixar um espaço privilegiado da aula para realizar a leitura literária também é excelente estratégia de formação de leitores.

O papel do professor mediador da leitura literária é, na concepção de Filho (2009), fomentar as diferentes visões e possibilidades no trabalho com a arte. Para tanto, ele precisa conhecer a evolução sofrida pela LI no decorrer dos anos para ter o conhecimento de que na contemporaneidade um dos critérios de escolha da obra literária é o caráter lúdico, prazeroso, artístico e não aquelas obras de cunho moralizador como eram as produzidas na LI tradicional. Costa (2007) afirma que distinguir o moralizador do imaginário é uma metodologia importante para se trabalhar com a qualidade do texto literário. E tudo isso, com o objetivo de que a criança sinta-se recompensada após o ato da leitura. E essa recompensa pode ser por diversos fatores: por ter aprendido, superado dificuldades ou se emocionado com as narrativas ou poemas lidos.

O exemplo do professor leitor tem papel fundamental nas estratégias de formação de leitores. Não adianta dizer que a leitura é importante se o aluno não o vê lendo, se emocionado com as leituras, comentando as obras lidas. Daí a importância do professor formador de leitores também ser um apaixonado pela leitura. É importante tanto que o educador leia quanto deixar os alunos lerem e manusearem os livros. E a atividade de leitura silenciosa deve ser realizada mesmo quando os educandos ainda não forem alfabetizados.

A avaliação da leitura literária também requer estratégia eficiente. Mesmo no momento de nossa avaliação podemos contribuir para a formação de novos leitores

ou dependendo da forma que esse processo é realizado contribuir para que os alunos tenham ojeriza à leitura. Primeiramente, é preciso considerar que o efeito da literatura no indivíduo não é imediato. Nesse sentido, Costa (2007) considera que apenas a longo prazo percebemos os efeitos provocados pela arte literária na formação do sujeito. A autora critica ainda os tão conhecidos resumos que servem como únicos instrumentos avaliativos de muitos professores e as fichas de leitura com seus questionamentos padronizados, e muitas vezes exigindo que o aluno reproduza o texto lido, sem ater para o caráter crítico e reflexivo. Sendo assim, a autora conclui sua ideia afirmando a necessidade do professor ser criativo e elaborar estratégias eficientes de avaliação, sem desconsiderar o caráter literário e as funções dos textos literário.

Entretanto é preciso considerar também o fato de que não apenas o professor deve mediar a leitura, mas também a família e a escola. Podemos destacar o primeiro como interlocutor e mediador das linguagens para as crianças, já a segunda dispor de estrutura física e humana. Aguiar (1988, p.17 *apud* COSTA, 2007, p. 53) nos lembra:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecas que promovam o livro literário, professores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Em suma, por tudo o que foi dito até o momento, percebemos que são muitas as estratégias que os docentes, família e escola podem desempenhar para contribuir com a formação de leitores literários. Essas estratégias vão desde a escolha das obras, o espaço adequado para a leitura, os questionamentos que devem ser feitos antes, durante e após o texto bem como promoção da escola de estratégias que incentivem os professores no trabalho com a leitura literária.

3.2.1 Era uma vez...Contação de histórias como estratégia de formação de leitores

A arte de contar histórias faz-se presente na vida do homem desde a antiguidade. Antes da escrita ser tão disseminada, costumes, lendas e tradições eram repassadas através da oralidade. Apesar de menos intensa, essa prática continua viva até os dias de hoje. Souza e Bernardino (2011) confirmam a

importância da contação de histórias ao afirmar que é contando histórias que debatemos, ouvimos, transmitimos e recebemos costumes, tradições, ideologias, crenças e pontos de vistas. No decorrer do tempo, o homem descobriu que ao contar histórias além de transmitir esses valores e tradições também entretia e conquistava os ouvintes. A própria LI tem origem na oralidade.

A contação de histórias é uma importante estratégia para a formação de leitores. Essa prática deve ser constante nas escolas, independente da idade dos alunos. Pois todos nós temos a necessidade de ouvirmos boas narrativas.

Lembro-me que quando criança e morava em um sítio que não possuía energia elétrica, minhas irmãs, tios e eu ficávamos sentados em uma grama verde (para nós servia como um tapete) sob a luz das estrelas ouvindo meu pai e os peões do sítio contarem histórias, algumas verdadeiras, mas a maioria inventada. Não nos cansávamos nunca e por mais que algumas histórias nos causassem medo, sempre pedíamos “Conta mais uma!”

O tempo passou, surgiram outros suportes e em decorrência disso outras formas de leitura, mas contar histórias continua sendo uma das várias estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula. Abramovich corrobora dessa ideia e defende:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (2003, p.16).

Rego (1995) afirma que o ouvir histórias contribui com o sucesso escolar de muitas crianças. Ao ouvir histórias a criança entra em contato com as estruturas da língua e isso contribui para o desenvolvimento de estratégias de processamento de linguagem importantes para o aprendizado escolar.

Mas essa contação de histórias ou leitura em voz alta, em sala de alunos ainda não alfabetizados, deve ser feita por professores preparados. Nesse momento é importante usar as várias possibilidades da voz, e expressão corporal. Abramovich (2003, p.18) alerta que no momento de contação de história, independente do gênero ou da tipologia textual é importante saber como contar. “Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido[...]” (ABRAMOVICH, 2003, p.18).

Sendo a prática de contar história elemento fundamental para a formação do novo leitor faz-se necessário que essa atividade seja bem planejada. Não basta levar um livro para sala, sem selecioná-lo, analisá-lo e preparar os objetivos propostos com aquele texto, uma leitura oral ou contação de histórias apenas surtirá seu efeito de emocionar, permitir a reflexão se for bem realizada pelo professor. Abramovich (2003, p.18) adverte que “Daí que quando se vai ler uma história- seja qual for para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante.” Costa (2007, p.49) corrobora com essa ideia e afirma “A leitura em voz alta é também um exercício de interpretação e necessita de leitura prévia e de preparação vocal e gestual.”

O planejamento de uma leitura oral ou contação de história inclui a leitura prévia da obra por parte do professor. Aliás, ler de forma silenciosa e previamente é importante para todos os tipos de textos e não apenas o literário. Por mais fluente que seja um leitor, caso ele não tenha lido o texto com antecedência, no momento da oralidade irá “tropeçar” nas palavras, dar pausas em momentos inadequados. E como a leitura literária tem função de despertar a emoção, sentimento e sensibilidade, é importante saber fazer os usos adequados da voz para que os sentimentos sejam despertados. Abramovich (2003) afirma que antes de ler uma história para crianças, o texto precisa ser lido pelo narrador, pois caso isso não aconteça o leitor terá dificuldade em pronunciar algumas palavras, dar pausas em lugares não adequados, também irá se surpreender com o conteúdo do texto. E certamente além da criança perceber o imprevisto não terá motivação para continuar ouvindo a leitura do texto.

Valdez e Costa (2007, p.35 apud SANTOS; SILVA et all, s/d, p.08), nos falam que “O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento da contação, desde que o processo seja bem conduzido”. E para conduzir bem esse momento é preciso saber contar a história com entonação, pausas no momento adequado, ritmo, usar as possibilidades da voz, etc. Levar às crianças histórias sem textos escrito e suas muitas possibilidades. Analisar as características das ilustrações dos personagens. Proporcionar momentos em que as crianças percebam o humor, o tédio, o aborrecimento nas histórias, porque dessa forma elas vão construindo a realidade. É preciso ainda praticar a leitura fora da sala de aula, para que as crianças percebam que ler não é atividade meramente escolar e sim da vida. Construir cantinhos de leitura, salas de leitura, projetos em que os educandos

contribuam positivamente em sua construção e percebam o prazer e o sentido naquilo que estão fazendo.

O procedimento com a atividade de contar histórias vai além da leitura prévia. Abramovich (2003, p.21) afirma que o professor deve ter outros cuidados nesse momento, a saber:

- Evitar descrições imensas e cheias de detalhes: é importante não cansar os pequenos ouvintes com descrições exageradas, pois sabe-se que uma das características da literatura é texto vazado e isso significa que o autor deixa lacunas propositalmente para serem preenchidos pela imaginação do leitor. E detalhar excessivamente é retirar essa característica tão importante
- Usar as modalidades e possibilidades da voz: textos diferentes requerem modalidades de voz diferentes. Para encantar os pequenos é importante fazê-los adentrar na história. Falar baixo, levantar a voz, sussurrar são estratégias importantes para motivar para o texto que está sendo lido.
- Saber o momento adequado de contação de histórias: até mesmo o momento em que o professor escolhe para contar a história releva a importância que ele atribui a essa atividade. É importante prender a atenção dos alunos desde o início da contação, saber como, quando e começar e terminar.
- Mostrar à criança que o que está ouvindo está impresso em um livro: é importante o convívio com o objeto livro, manuseá-lo, pular as páginas, e saber que caso queira reviver as emoções provocadas por aquela história basta voltar ao livro.
- Faz-se necessário também propor atividades diversificadas aos alunos após o momento de contação de histórias. Ultrapassar maneiras tradicionais e únicas de se avaliar o entendimento do aluno é importante.

Apesar da contação de histórias ser prática importante para ser realizada na escola, muitos educadores ainda sentem dificuldade em realizá-la. Esses motivos podem ser classificados em: falta de conhecimento de como desenvolver esse ato, visão tradicional de que a contação de histórias tem a única finalidade de entreter e ainda:

As instituições educacionais recusam um trabalho diferenciado com a leitura, porque a contação de histórias se distancia dos métodos das avaliações. Não se pode medir notas ou conceitos quando contamos ou ouvimos um conto e a escola tem dificuldades em trabalhar com aquilo que não pode ser avaliado. Tal dificuldade é vista até mesmo com a literatura infantil, que perde a sua beleza quando o texto se transforma em uma ferramenta avaliativa, fazendo com que o prazer da leitura se perca com a avaliação (SOUZA; BERNANDINO, 2011, p. 236).

Ao trabalhar com a LI, de forma qualitativa, o professor deve ter o conhecimento de que em atividades de leitura literária muito mais importante do que avaliar o que o aluno memorizou, é saber quais os sentimentos despertados por

aquele texto, as reflexões provocadas e ainda a contribuição crítica para o discente pensar a respeito daquele tema.

Em síntese, podemos perceber que sendo a atividade de contação de histórias o início da aprendizagem, da descoberta e compreensão do mundo, e ainda imprescindível para o processo de aquisição da língua escrita, ela torna-se uma ferramenta importante não só para a formação de novos leitores como para a formação do sujeito em desenvolvimento. Então, é função da escola e dos professores desenvolverem melhores estratégias para que essa prática milenar tenha o efeito esperado nas escolas brasileiras¹⁸.

3.2.2 Critérios na seleção de obras da literatura infantil

Para que a LI cumpra sua função de formação de leitores e de sujeitos, necessário se faz que as obras levadas para as crianças tenham qualidade e tratem de temas interessantes a elas. Dessa maneira, o critério de escolha de obras também é estratégia que contribui com a finalidade dessas formações. “Uma seleção adequada é estratégia indispensável ao êxito do trabalho com a formação de leitores” (COSTA, 2007, p.111). Antes de levar um livro para a sala de aula é necessário que o docente avalie se a obra obedece aos seguintes itens:

- a) Consonância com as leis educacionais e projetos pedagógicos das escolas, ou seja, verificar se a linguagem e as possibilidades de trabalho com a temática discutida pelo livro vão ao encontro das propostas pedagógicas da escola e, mais ainda, se elas seguem as leis educacionais a fim de que não se adotem livros que possam prejudicar a formação do aluno;
- b) Adequação das linguagens ao tipo de leitor, já que não resolve oferecer um livro que não seja coerente com a etapa de alfabetização que o indivíduo se encontra, fato esse que pode distanciar o aluno da leitura e da literatura;
- c) Adequação de temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente apreendida;
- d) Possibilidade de discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do jovem leitor, isto é, a leitura deve ser uma atividade

¹⁸ Esse tópico foi escrito por considerarmos a importância da LI para as crianças em fase de aprendizado da leitura de forma sistematizada. Porém, em momento algum desconsideramos a importância e a contribuição de outras formas de se trabalhar com a LI em sala de aula, como por exemplo, a leitura silenciosa e a oral realizadas tanto por professores quanto pelos alunos. O pretendido é que o professor escolha a melhor forma de se trabalhar com esses textos para contribuir com a formação de leitores e o letramento literário.

edificante, no sentido de promover o crescimento do aluno como agente modificador de um ambiente social;

- e) Em caso de literatura, verificar o grau de literariedade do livro proposto e se ele é realmente “literatura” ou um livro de apoio didático, a fim de que a criança possa perceber a diferença entre os tipos de leitura;
- f) Adequação de linguagem verbal com outras linguagens que compõem a obra, tendo em vista que a indústria editorial vem se aprimorando e oferecendo um leque de recursos que favorecem a leitura sinestésica (FILHO, 2009, p.71-72).

Filho (2009) argumenta ainda que o professor ao escolher um livro, literário ou não para seus alunos deve verificar se esse contribuirá como agente de transformação da realidade em que estes estão inseridos e ser crítico com obras que não condizem com as diferenças. Oliveira (2008, p.168) compactua dessa mesma ideia:

Para que o professor possa exercer seu papel no ensino de LI, é preciso que ele identifique em uma obra literária infantil características que a tornem “um convite” a descobrir o gosto pela leitura, que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança. Isto implica em ter uma linguagem adequada, um discurso interativo, ilustrações atraentes, presença de valores humanos e éticos, compondo assim, o legado cultural, somando-se àquilo que a humanidade já conquistou.

Ao selecionar uma obra literária para levar para a sala de aula, o professor não pode esquecer que sua finalidade maior é o caráter literário, lúdico, criativo, questionador. Costa (2007) ratifica essa ideia ao informar que o docente não pode esquecer o que caracteriza um bom texto da LI brasileira é o ludismo, a presença de uma linguagem de qualidade, que discuta os mais variados temas, tudo isso numa perspectiva questionadora. A autora conclui sua ideia exemplificando autores atuais que obedecem a esses critérios. Dentre esses, citamos: Eva Furnari, Ziraldo, Ângela Lago, Ricardo Azevedo, Silvia Orthof, dentre outros.

Zilberman (2003) afirma que para formar novos leitores, os docentes devem ser capazes de escolher obras que sejam apropriadas ao público infantil e também de desenvolver estratégias que estimulem a leitura, a compreensão e a verbalização do conhecimento construído. Infelizmente, muitos professores de séries iniciais concluem os cursos de licenciatura sem ter tido a disciplina de Literatura Infantil em seus currículos. E dessa forma, reproduzem a maneira tradicional com a qual tiveram contato com a LI em seus processos de alfabetização. Costa (2007) afirma que ao selecionarmos textos da LI para levarmos para sala de aula devem ter a presença de: suspense, humor, terror, lirismo, conhecimentos, afetos e ludismo.

Coelho (2000) e Colomer (2003) abordam a adequação das obras literárias à faixa etária dos alunos como ponto de referência para o professor, porém não deve servir para generalização, já que a evolução biopsíquica da criança é relativa e depende de vários outros fatores. Essa classificação de obras por faixa etária é resultante da teoria de Piaget que aborda os estágios de desenvolvimento. Colomer (2003) afirma que generalizar as classificações por faixa etária não é o mais adequado, visto que Piaget sempre relacionou sua teoria muito mais com o desenvolvimento lógico do que com o desenvolvimento de sua imaginação.

3.3 Dificuldades no trabalho com a literatura infantil

Para iniciar a discussão sobre as dificuldades encontradas no trabalho com a LI em sala de aula, convém debater, mesmo que em poucas linhas, sobre o problema da leitura de forma mais ampla, em seu contexto social. Sabemos que a leitura precisa ser incentivada desde cedo pela família e escola, e nessa perspectiva, concordamos com Zilberman (1999) ao afirmar que crianças em contato com a leitura, contação de histórias, manuseio de livros desde muito cedo tendem a formar mais rapidamente o hábito da leitura do que crianças que vivem em situações adversas. Portanto, não podemos desconsiderar a influência da família e principalmente da escola¹⁹ na formação de leitores, muito menos sua influência no significado atribuído ao ato de ler. Vale destacar a influência do contexto social e familiar na formação de leitores, exemplo da escola investigada que está localizada e atende alunos da periferia, com pais que possuem baixa escolaridade. Nesse sentido, corroboramos com Martins quando afirma:

Quando, desde cedo, vêm-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constrangida. Não que sejam incapazes [...]. A questão aí está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social (2003, p.18)

A autora, na mesma obra, continua a defender sua tese argumentando que independente do leitor “[...] o ato de ler sempre estará ligado às condições ideais ou

¹⁹ Nesta dissertação, consideramos o papel da escola imprescindível para a formação de leitores, tendo em vista o fato de muitas famílias não terem o hábito e nem condições materiais para realizar a leitura.

precárias” (2003, p.21). Silva, em uma vertente crítica, defende também que todos os seres humanos nascem com potencial tanto para realizar a leitura do mundo como dos diferentes códigos existentes nele. Para ele, o fato de uma pessoa ler mais ou menos, ter prazer ou não em realizar a leitura depende das incitações do meio social em que vive (família, escola e sociedade), isto é, dos estímulos recebidos e das relações traçadas com os livros, leitores e situações de leitura.

Também as condições do ambiente escolar são importantes nessa tarefa de formar leitores. Conforme já dito em momentos anteriores dessa dissertação, a escola precisa oferecer infraestrutura adequada, dispor de uma biblioteca, sala de leitura e também se preocupar com a formação do grupo de professores que são aqueles que necessitam desenvolver práticas de leitura em sala de aula. Por isso, concordamos com os questionamentos feitos por Silva:

[...] aqui existe uma biblioteca escolar cujo acervo atende às necessidades e interesses do corpo docente e discente; os serviços bibliotecários são colocados de forma e atuante no quadro das decisões curriculares e nos projetos de desenvolvimento comunitário. O próprio currículo, nesse tipo de escola, prevê a sequenciação e integração das habilidades e conteúdos de leitura bem como os momentos e os espaços para a pesquisa, debate, discussão e outras formas de confronto com textos (SILVA, 1997, p. 92).

Pelo exposto até o momento, percebemos que a escola necessita tanto de recursos humanos quanto físicos para desenvolver uma prática eficiente de leitura junto aos alunos. É preciso que a instituição de ensino conheça e reconheça a importância da leitura para a formação de uma sociedade mais crítica e que todos os envolvidos no processo: bibliotecário, professores, gestores, família e educandos cumpram sua parte, tendo em foco a construção de um mundo melhor.

Porém não podemos desconsiderar nesse tópico, a importância da figura do professor no trabalho com a leitura, em especial com a LI. Apesar da certeza da eficácia desse material para a formação de leitores e formação de pessoas, é sabido também que muitos professores têm dificuldades em utilizá-los com os alunos. Abramovich (2003, p.140) denuncia:

Tudo bem...A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que – por decreto- todas as crianças passarão a ler...Até pode ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...

Podemos dizer que essa dificuldade inicia pela própria função da Literatura Infantil. É ela elemento apenas de passatempo ou tem função pedagógica? É bom deixar claro que a Literatura Infantil, apesar de também encantar aos adultos, é feita para as crianças e essas estão em fase de aprendizagem. Logo, todo material além de cumprir outras funções, em contato com o ser criança em desenvolvimento, cumpre também com o papel pedagógico. Não há como separar Literatura Infantil de vocação pedagógica. Nem se pretende isso, já que uma complementa a outra. E isso torna o ato de lê-la ainda mais importante, pois além de servir como elemento de entretenimento, fruição, é também ato de aprendizagem. Aprende-se a estrutura linguística, valores, emoções, distinção entre o bem e o mal, a ver o mundo pela ótica da arte das palavras.

Sabemos que em muitas escolas brasileiras estratégias não são desenvolvidas no intuito de formar leitores. Muitas vezes professores utilizam práticas ultrapassadas, repetitivas e insignificantes que em vez de incentivar os alunos a lerem, causam ojeriza aos mesmos. Silva (1997) classifica a leitura que vem sendo desenvolvida em sala em quatro dimensões: passos de ganso, passos de cágado, passo incerto e passos largos.

Para o autor, o que esses três primeiros passos têm em comum é a maneira como, ano após ano, o professor insiste em trabalhar com a leitura de forma mecanizada e sincronizada, excluindo do seu planejamento o caráter dinâmico e inovador. Por meio da tortura e da redundância os alunos passaram a ter ojeriza pela leitura. Diante de textos descontextualizados, sem substância, sem significado, sem sequência, sem unidade e aprofundamento, dia após dia, a rotina monótona da grade curricular destrói a curiosidade do leitor. Para Martins:

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Contexto esse permanentemente aberto a inúmeras leituras. Não é de admirar, pois, a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável, em geral por meio de execráveis fichas de leituras (2003, p. 28).

Urge a necessidade de reformulação não só de textos encontrados nos livros didáticos como também das metodologias utilizadas pelos docentes para trabalhar com este material. É preciso haver mais critério na escolha desses textos, optando

por escritos significativos e voltados à realidade. Freire (1989) em sua obra *A importância do ato de ler* tece uma crítica a forma como muitos professores trabalham a leitura. Para ele, de forma errônea, muitos educadores primam pela quantidade e não a qualidade da leitura.

Essa dificuldade no trabalho com a leitura também está presente na leitura literária infantil. Muitas vezes, por desconsiderar todas as especificidades de um texto literário, professores trabalham de formas improvisadas contribuindo para o caos na leitura. Engana-se quem considera o trabalho com a LI tarefa fácil. Consoante Filho (2009), essa atividade é caracterizada pela complexidade, uma vez que o educador deve considerar os gostos das crianças e as opiniões sobre determinados livros.

Abramovich (2003) afirma que a leitura nas escolas brasileiras ainda é feita acompanhada da noção de dever. O trabalho realizado por muitos professores com as crianças não é capaz de formar leitores apaixonados. Na mesma obra a autora elenca alguns equívocos cometidos por docentes. São eles: o livro não é escolhido pelo aluno, o critério da escolha do livro não é qualidade, o texto é utilizado apenas para o estudo da gramática normativa, é determinado um prazo para que todos os alunos entreguem os resumos e a ficha de leitura dirige a interpretação do texto.

Portanto, é preciso refletir para transformar a prática docente. Ultrapassar o tradicionalismo com que a leitura vem sendo praticada nas escolas como denunciou Silva (1997) e Abramovich (2003) e de forma urgente fazer com que impere o último passo citado por Silva. Os passos largos. Este é crucial e urgente nas salas de aula brasileiras. É preciso parar de ler com o objetivo de memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados, parar de ler para decorar a matéria para o dia da prova, tudo isso a passos bem largos. E é no mesmo ritmo que se deve começar a ler para enxergar melhor o mundo, para compreendermos melhor a sociedade e nos compreendermos dentro dela. A respeito das dificuldades no trabalho com a LI, Costa (2007, p.9) aponta:

Não é raro encontrarmos professores com dificuldades para selecionar e indicar livros de leitura literária a seus alunos, assim como não é raro encontrarmos profissionais docentes vivendo a dificuldade de formar leitores mais ou menos competentes. Há uma recusa social em dar importância aos escritos e à difusão das ideias deles provenientes.

Outro problema enfrentado pelos professores mediadores de leitura literária é o desconhecimento das especificidades de cada um dos gêneros literários. Conhecê-los é requisito indispensável para a boa prática do professor formador de novos leitores, pois cada gênero possui características próprias importantes para a compreensão textual. Costa (2007) afirma que quando o professor sabe diferenciar os diversos gêneros textuais, sejam eles literários ou não, consegue compreender melhor cada um desses textos e conseqüentemente desenvolve estratégias de leitura que contribuem para a formação de leitores.

É importante também que o educador seja um apaixonado pela leitura literária e veja sentido nessa prática. Nessa fase, as crianças aprendem muito pelo exemplo. Por isso é indispensável os alunos verem professores lendo, se divertindo ao ler, comentando sobre as histórias lidas. Mas, infelizmente, o repertório de nossos docentes limita-se aos textos lidos quando crianças. Nesse sentido, o professor mediador não cumpre o seu papel.

Para que a literatura cumpra o seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e a sensibilidade (Costa, 2007, p.20).

O papel do professor como mediador da leitura é de extrema importância, por isso gostar de ler e saber como desenvolver estratégias para a formação de novos leitores é essencial. Costa (2007) afirma que o desconhecimento das especificidades da leitura e literatura pode fazer com que os alunos tenham ojeriza aos livros e conseqüentemente à leitura.

Miguez (2001) aborda a importância de após o ato de leitura o aluno recriar o texto, mas para isso precisa da orientação do professor mediador. E, para que o educando atinja o patamar da criticidade da recriação é preciso que o docente seja um apaixonado pela leitura e permita que a imaginação esteja presente nos momentos dessas atividades para que os pequenos leitores possam viajar juntos na onda da imaginação.

Muitas vezes, a dificuldade em trabalhar com a LI vem da formação do professor, tendo em vista que estes, em sua maioria, estudaram em uma escola tradicional que não valorizava a leitura literária, muito menos favorecia o contato das crianças com os textos literários e ao cursarem o curso de Licenciatura em

Pedagogia não tiveram o contato adequado com essa temática, pois sabemos que muitas instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia ainda não oferecem a disciplina de LI em sua grade curricular. Oliveira (2008, p.91) afirma:

Paralelamente à evolução de paradigmas da educação, também ocorreram mudanças na produção de L.I. Era então de esperar que na atualidade o professor estivesse preparado para lidar com a L.I. de forma diferenciada e criativa. No entanto, na realidade atual o professor não recebe em seus cursos de formação inicial o preparo necessário para o trabalho criativo e formativo com a L.I.

Sem essa formação inicial adequada, os professores, geralmente, reproduzem com os alunos técnicas ultrapassadas, leituras que não correspondem mais à realidade e expectativa da criança do século XXI, como relatou Abramovich (2003, p.140) “[...] tantas vezes falando duma criança que não existe mais, de problemas que não as tocam ou sensibilizam[...]”, ou então usam os textos literários com toda sua riqueza apenas para preencherem fichas de leitura que acompanham os livros ou como denunciou Oliveira (2008, p.91):

[...] limita o trabalho a ser feito apenas à cobrança ou solicitação do nome do autor, nome da obra, das personagens e alguns dados culturais da época e nada mais. Ou então, o texto é usado somente para exercício de gramática.

Filho (2009) alerta que os docentes precisam ter alguns conhecimentos sobre a Literatura Infantil para usá-la em sala de aula. Esses conhecimentos podem ser resumidos, a grosso modo, em: entender que a criança é um ser social, aprendiz da cultura e a escola deve proporcionar isso. Compreender que uma obra literária é resultado da experiência social e cultural de seu autor, conscientizar-se de que não existe literatura desvinculada do contexto social, compreender a leitura como um processo dinâmico, em que um leitor, com suas experiência, emoções se depara com um texto escrito por alguém em uma determinada época, portanto, muitas vezes com emoções e experiências bem diferentes do leitor, mas isso é algo enriquecedor, porque essa fusão de leitura permite o surgimento de um novo texto. E por fim compreender que o espaço escolar serve como porta para relação da criança com a sociedade.

É fundamental a importância do professor como mediador da leitura de LI. Porém, para cumprirem essa função com qualidade é preciso que as instituições de ensino superior que formam professores das séries iniciais os habilitem para

desempenhar tal função. Costa (2007, p.42) resume os conhecimentos necessários aos docentes em:

- O conhecimento de um acervo literário representativo;
- O domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a seleção de obras de valor;
- O conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem, evolução) assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros mais representativos;
- A manipulação de técnicas e métodos de ensino que socorram e auxiliem o mestre no processo de incremento e estímulo à leitura.

Sendo um dos papéis fundamentais da escola proporcionar o encontro do aluno com a sociedade e sua cultura, a literatura faz-se imprescindível, uma vez que “[...] a literatura é a expressão máxima da arte e da alma de um povo” (FILHO, 2009, p.75). Dessa forma, é preciso romper com metodologias tradicionais de ensino de literatura infantil que consiste apenas em solicitar que os alunos decorem nomes de personagens, identifiquem os espaços e o tempo da narrativa. Não que isso não possa ser trabalhado em sala, mas é apenas uma pequena atividade que pode ser feita com o livro mais no intuito de abordar os elementos da narrativa do que se apropriar da cultura que o livro aborda.

Em suma, a leitura é requisito para que os alunos aprendam a aprender. Portanto, é papel da escola formar leitores. E além, de toda estrutura escolar, o professor se destaca como mediador preponderante desse processo. Solé (1998, p.51) conclui que “Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade.” Posto isto, há a necessidade de uma formação inicial e continuada que dê conta de atender às necessidades do professor mediador da leitura literária.

3.4 A literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental

É nos anos iniciais do ensino fundamental que a criança tem maior contato formal com a linguagem escrita. Por isso, torna-se papel da escola e do professor criar estratégias para que ela aprenda a ler convencionalmente os mais variados gêneros textuais. Desde a década de 1980 usa-se o termo letramento para abordar práticas de leitura e escrita em que há a compreensão da utilidade dos mais diversos gêneros textuais na sociedade.

Rajo (2006, p.28 apud SANTOS; MORAES, 2013, p.26) afirma que “Em práticas de alfabetização como estas, ao se alfabetizar, os alunos terão interesse e prazer bem como compreenderão a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas”.

Cabe ao professor, enfim, prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e de letramento a partir dos mais diversos gêneros do discurso, favorecendo assim ao aluno a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária (SANTOS; MORAES, 2013, p.29).

Um dos objetivos do ensino fundamental (anos iniciais) é contribuir para o aluno aprender a ler. Porém, a concepção do professor do que seja leitura é importante para a definição das estratégias que irá utilizar. Se ele conceber a leitura apenas como prática de decodificar os signos linguísticos, as atividades serão apenas nesse sentido. O professor, nesse caso, levará textos para que os alunos decodifiquem, mas não privilegiará a compreensão, o dialogismo, a interação texto-leitor. Porém, se entender a leitura como processo dialógico, de negociação de significados contribuirá para que o aluno torne-se um leitor competente. Para Santos e Moraes (2013, p.66):

Ler é dialogar. Interpretar é dialogar. É dialogar com o autor, com o livro, com seu contexto de produção, circulação e recepção, com outros leitores, com a materialidade do texto. É dialogar consigo, pois no processo interpretativo, o leitor negocia as significações do texto não apenas por meio de diálogos envolvendo autor, leitor, enunciados e contextos, mas também por meio de diálogos internos com enunciados prévios, a partir dos quais ele responde, refuta, complementa e confirma o que lê. As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária.

Por tudo que fora argumentando até o presente momento, percebemos a importância de se trabalhar nos anos iniciais com textos literários na perspectiva de contribuir para o letramento literário. Cossom (2012 apud SANTOS; MORAES, 2013, p.29) define letramento literário como sendo prática social que deve ser estimulada nas escolas levando em consideração o prazer proporcionado pela leitura literária e ainda a contribuição desses textos para o conhecimento. Para Santos e Moraes (2013, p.30) o letramento literário pode ser concebido como sendo:

[...] as práticas de recepção/produção de textos literários relacionados ao aspecto estético alcançado por um modo especial de elaboração da linguagem que também permite a constituição de universos imaginários e ficcionais.

Machado (2011) em sua dissertação de mestrado também discute a importância do letramento literário para as crianças dos anos iniciais. Segundo a pesquisadora, este tipo de letramento é importante para as crianças porque contribui tanto para a formação de um leitor quanto para a constituição do sujeito que está em processo de formação. Machado (2011, p.31) cita Cosson (2007, p.30) para ratificar sua ideia sobre a contribuição do letramento literário nesse processo:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Para o que o letramento literário ocorra é preciso a mediação de um professor que tenha estratégias para o trabalho com a leitura nos anos iniciais. Oliveira (2012, p. 38) afirma que a mediação da leitura literária nos anos iniciais ocorre em dois momentos distintos, a saber: momento amplo e momento estrito. Em sua dissertação de mestrado a pesquisadora explica que o momento amplo diz respeito ao planejamento que professor mediador da leitura realiza. Esse planejamento deve levar em consideração a escolha da obra literária, estratégias de incentivo e estímulo à leitura bem como o tempo escolhido para a contação de histórias.

Ainda segundo Oliveira (2012, p. 38), após essa primeira fase mais geral, entra em cena o momento estrito da leitura ou contação de histórias. Nas palavras da autora, são eles: “1. A aproximação da leitura de mundo do aluno ao contexto da obra a ser lida; 2. A mediação da leitura; 3. As atividades de pós-leitura.” Solé (1998, p.55) também aborda a necessidade do professor planejar as atividades de leitura em três momentos que envolvem: o antes, durante e depois. Nesse sentido, é possível mediar a compreensão leitora mesmo antes do contato efetivo com o texto, e sim por meio do título, ilustrações da capa do livro, editora, autor do texto, gênero textual, entre outros elementos.

Oliveira (2012, p.41) afirma que é preciso ao professor mediador da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental contribuir com a “[...] formação de leitores autônomos, sujeitos, que, mesmo após completada sua escolarização, permaneçam no mundo dos livros”. Porém, ela conclui afirmando que para isso

acontecer é preciso selecionar textos que contribuam para o letramento do aluno, e ao mesmo tempo formem leitores autônomos e competentes.

Rego (1995) destaca a importância de nos primeiros anos do ensino fundamental, na ocasião do aprendizado da língua escrita, a criança ter contato com os mais diversos gêneros textuais em processos de experiências comunicativas reais. Ainda segundo a autora, trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais tem se mostrado “[...] bastante eficaz no sentido de fornecer às crianças as evidências de que elas necessitam para perceber a forma como a linguagem se organiza para propósitos comunicativos específicos” (REGO, 1995, p.14).

Professores que trabalham com a leitura e a escrita de forma descontextualizada contribuem, na perspectiva de Rego (1995), para que as crianças atribuam valores negativos ao ato de ler e escrever, porque não veem relação desse aprendizado com suas necessidades comunicativas reais.

Os textos de literatura infantil mostram-se adequados também para essa fase de compreensão da leitura e da escrita. Rego (1995) afirma que um estudo realizado na Inglaterra mostrou que usar textos da literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais contribui para o sucesso escolar de muitos alunos. Para a autora “Ao escutar uma história lida em voz alta, a criança começa naturalmente a ser exposta a um uso da língua que estimula o desenvolvimento de estratégias de processamento de linguagem importantes para seu êxito escolar” (REGO, 1995, p.28).

Outra contribuição da literatura infantil nessa fase, na concepção de Rego (1995), é o fato das crianças imitarem práticas de leitura. Nessa fase, as ilustrações têm papel importante por servirem de referência para a leitura. Oliveira (2012, p. 41) também destaca a importância das ilustrações para as crianças durante a fase de alfabetização. Para ela:

No momento da seleção do livro infantil a ser adotado pelo professor, outro fator que deve ser observado são as ilustrações. É sabido que as crianças são leitoras vorazes de imagens, e essas passam a ter função de encantar e despertar o interesse das crianças para a leitura. Portanto, a adequação, das imagens aos livros em que estão inseridas deve ser avaliada com cautela. É importante que haja relação entre o texto verbal e o texto não verbal, eles devem interagir e se completar.

Nesse sentido, podemos afirmar que proporcionar o contato das crianças com textos da literatura infantil contribuem, na opinião de Rego (1995) para que ocorra aquisição da língua escrita. Para a autora:

[...] há um processo de aquisição da língua escrita que se inicia espontaneamente a partir de um interesse da criança em reproduzir atos de leitura. Esse processo independente de um ensino explícito de regras gramaticais e de um domínio dos mecanismos de codificação e decodificação da escrita, permitindo que uma criança comece a se tornar letrada mesmo antes de aprender a ler. (REGO, 1995, p.39).

Usar a literatura infantil nas turmas dos primeiros anos é de suma importância como foi argumentado nos parágrafos acima, porém, Rego (1995) afirma que ainda é um desafio para os professores usar a literatura durante o processo de alfabetização. Segundo a autora essa dificuldade inicia com a quantidade de alunos na sala. No momento da leitura em casa, os alunos estão em família apenas com a presença do pai e ou da mãe e irmãos, quando há. Mas na sala de aula, há um único livro para vários alunos. Por isso, a posição da professora no momento da leitura é fundamental para a interação das crianças com o texto. “A professora deverá encontrar a posição mais natural e adequada para que todas as crianças tenham acesso visual ao livro que está sendo lido” (REGO, 1995, p.53).

Rego (1995) também aborda a necessidade do professor motivar os alunos para elaborar questionamentos e tecer comentários a respeito do texto lido. Pois um texto literário permite o despertar da criatividade, imaginação e contato com diversas culturas. Requer-se também que ao planejar a leitura de um texto literário o professor realize uma leitura que tenha qualidade. Rego (1995, p.54) complementa ainda:

Se o objetivo é oferecer, através da leitura de um livro, oportunidade de contato significativo com diferentes modelos de textos escritos, é importante que os livros escolhidos contenham alguns atributos formais que garantam a sua qualidade enquanto legítimos representantes do que possa ser considerado produção literária.

Usar a literatura infantil nos anos iniciais contribui para que:

[...] a alfabetização se transforma num processo que vai além do desenvolvimento das habilidades de decodificação, abrangendo também o estímulo à aquisição de um estilo de linguagem que pode ser extremamente importante para o êxito escolar da criança (REGO, 1995, p. 77).

A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se aprende geralmente a conteúdo que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica (REGO, 1995, p. 52).

Faz-se necessário também que ao escolher um texto da literatura infantil para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, o professor considere o fato da literatura ser um gênero textual específico, que possui linguagem literária e contribui com a curiosidade, imaginação e emoções das crianças. Para Bettelheim (1996, p.13):

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...].

Nesse sentido defendido por Bettelheim, os textos da literatura infantil devem proporcionar relação dialógica com as crianças leitoras. Contribuir, além do processo de aquisição da escrita, com a constituição do sujeito em formação. Machado (2011) também compactua dessa ideia e defende a LI como importante tanto para o entretenimento quanto para a formação e, permite o questionamento, e a apreensão do real. Cadermatori (2006, p.72 apud MACHADO, 2011, p.38) defende a literatura infantil na fase de alfabetização das crianças “A leitura de textos poéticos à criança em fase de alfabetização, não só aproxima ao livro como fonte de conhecimento e prazer, como exerce papel importante na formação da expressão verbal”.

Em suma, defendemos nesse trabalho o uso da literatura infantil nas séries iniciais, porque acreditamos que esses textos podem contribuir tanto com a formação do leitor, quanto do sujeito e de sua linguagem oral e escrita. Porém, compactuamos das ideias de Soares (2003, p. 47):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzissem eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2003, p. 43-44).

É inevitável a escolarização da literatura, porém o professor não pode desconsiderar as características importantes de arte literária. Não podemos esquecer que a literatura contribui sim para o processo de alfabetização e letramento, e se bem trabalhada levando em consideração suas especificidades contribui também para a criatividade, a imaginação, o conhecimento de mundo e de culturas dos alunos, contribuindo para a sua formação global.

Como pudemos observar no decorrer de toda essa seção de revisão teórica, é de extrema importância a presença de um professor mediador da leitura literária desde os anos iniciais. Porém, ainda são muitas as dificuldades encontradas por educadores para essa mediação. Essas dificuldades, em grande parte, devem-se a desconexão entre teoria e prática existentes em muitas instituições de ensino superior que formam professores. Importante também é pensar na formação do pedagogo com maior preparo para mediar a leitura literária.

São essas questões que perpassam a formação inicial e continuada de professores pedagogos e sua formação para trabalhar com a leitura literária, bem como os saberes exigidos a quem exerce a docência que serão abordadas na próxima seção dessa pesquisa. Convidamos, então, os leitores para uma reflexão sobre essa temática tão importante ao professor formado para mediar a leitura literária.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
(MANOEL DE BARROS, 1998, p. 79).

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) a formação de professores no Brasil acontecerá da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

O mesmo artigo da referida lei, em seu parágrafo primeiro, aborda a necessidade da formação continuada do professor e a responsabilidade, de forma colaborativa, da união, estados e municípios em oferecer ao docente tal formação. Porém, muitas vezes essa responsabilidade não é assumida por essas esferas e quando o fazem, nem sempre, levam em consideração as reais necessidades da escola e do educador

Por compreendermos a importância da temática formação inicial e continuada de professores para o objeto de estudo da presente dissertação, elaboramos esta quarta seção que abordará discussões referentes à formação inicial do professor para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em seguida fará uma reflexão sobre a formação inicial de pedagogos, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (2006) e a formação inicial de pedagogos com foco na Literatura Infantil e, por fim, discutiremos, em um tópico distinto os saberes necessários à prática docente. Não abordaremos nesta seção a formação continuada de professores e, faremos isso no item denominado Plano de Ação.

4.1 A formação inicial de pedagogos com foco na literatura infantil

Desde o seu início foram muitos os debates em torno da identidade profissional dos egressos do curso de Pedagogia. Carvalho (2011, p.105) em sua tese de doutorado evidencia que durante esse tempo podia se constatar o “[...]”

caráter abrangente e, muitas vezes, precários dos currículos de formação do pedagogo”.

O autor pesquisador denuncia ainda que a ausência de uma diretriz curricular nacional para o curso contribuiu para que as Instituições de Ensino Superior oferecessem esse curso baseando-se, muitas das vezes, apenas nas exigências de mercado.

A partir de muitas pesquisas, debates e reflexões de pesquisadores sobre a necessidade de uma reformulação do curso de Pedagogia, em 2006 foram concluídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP). Esta, entre outros, tinha o propósito de definir o objetivo do curso de Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, art.4º).

Porém, Carvalho (2011) tece críticas a esse documento. Em sua concepção essa diretriz vê o pedagogo como um “salvador” ao prever um profissional de múltiplas habilitações por estar apto a trabalhar com crianças, jovens, adultos e ainda exercer funções de gestão escolar.

Gatti e Nunes (2008 *apud* Carvalho 2011, p. 125) ao analisarem as ementas de 1498 cursos de Pedagogia no Brasil, após aprovação e implementação das DCNP fizeram, dentre outras, as seguintes constatações: Não há articulação entre as disciplinas oferecidas pelo curso; Currículo fragmentado; Prevalência de aspectos teóricos em detrimento dos práticos nas disciplinas que compõem os conhecimentos relativos à formação profissional; Muitas disciplinas apresentam de forma superficial o que e como ensinar; Em relação às disciplinas optativas, há uma prevalência na oferta de disciplinas que debatem fundamentos teóricos da educação, tais como filosofia da educação, história da educação, entre outros e muito menor é a oferta de disciplinas que permitem o aprofundamento de temas relativos à prática docente; Grande parte dos estágios envolve apenas a observação, fato este que não permite o aluno vivenciar situações corriqueiras da escola e das salas de aulas; Apesar das DCNP preverem carga horária mínima de 300 horas para o estágio, metade da mostra pesquisada descumprem a legislação.

Carvalho (2011) afirma que a pesquisa em questão realmente demonstrou uma homogeneidade das bases comuns do curso de Pedagogia após as DCNP, porém, evidenciou também a prevalência da teoria sobre a prática e o fato da escola aparecer nas ementas de forma ainda tímida, contribuindo, nessa perspectiva, com uma formação muito mais abstrata e pouco reveladora do contexto prático em que o pedagogo exercerá sua profissão. Houssaye (1996 *apud* LIBÂNEO, 2002, p. 27) também aborda a necessidade dos pedagogos unirem em seu ofício a teoria e a prática:

Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um “mais” na e pela articulação teoria-prática na educação. Tal é a caldeira da fabricação pedagógica.

Outra crítica feita por Carvalho (2011) às DCNP é o caráter polivalente dos egressos do curso de Pedagogia. Caráter este já evidenciado no artigo 4º citado acima e também no artigo 5º descrito abaixo:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades

- complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
 - XI- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
 - XII- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
 - XIII- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - XIV- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
 - XV- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
 - XVI- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006).

Desse modo, pode-se afirmar, na mesma perspectiva que Carvalho (2011) que pela análise dos artigos 2º e 4º o Pedagogo é um profissional polivalente:

[...] constitui-se discursivamente um pedagogo empreendedor de si mesmo, polivalente, formado para atuar como docente de diferentes faixa etária, (pretensamente) apto a detectar problemas educacionais, planejar projetos, a atuar em cursos técnicos na área da educação, entre tantas outras tarefas que compõem o seu perfil profissional (CARVALHO, 2011, p. 160).

Percebemos que desde o seu surgimento e mesmo após as DCNP, a formação do pedagogo continua a ser objeto de muitos estudos e críticas sempre evidenciando seu caráter abrangente, polivalente e generalista. Problemas esses que acabam repercutindo na atuação profissional em sala de aula. Dessa forma, entendemos que há uma fragilidade no curso de Pedagogia que segundo as DCNP devem dar conta de formar um profissional com tantas aptidões e ainda atender a várias modalidades de ensino, tudo isso, em um período de tempo que varia na maioria das instituições de ensino superior de três anos e meio a quatro anos.

Com o intuito de analisar se essa fragilidade já citada também se reflete na formação de um professor mediador da leitura literária analisamos a Matriz

Curricular do curso de Pedagogia de quatro câmpus de uma instituição pública²⁰ que oferece o curso em Rondônia, e duas ementas de duas instituições particulares distintas que oferecem o curso de Pedagogia no Brasil na modalidade Ensino a Distância. Vale ressaltar que analisamos apenas a Matriz Curricular e suas ementas, portanto não temos condições de avaliar a forma como os conteúdos são trabalhados. Visando preservar, no trabalho, a identidade dos câmpus, os mesmos serão aqui identificados por A, B, C, D para os cursos presenciais e E e F para os cursos a distância.

A primeira Matriz Curricular analisada foi a do curso de Pedagogia- câmpus A. As ementas são do ano de 2009 e foram as mais recentes encontradas na página da Universidade. O curso de Pedagogia da Universidade Y - câmpus A não oferece nenhuma disciplina de Literatura Infantil, porém observamos que tanto na disciplina de Fundamentos e práticas da Educação Infantil I e Fundamentos e práticas da Educação Infantil II, apesar de não fazer nenhuma referência a conteúdos de Literatura Infantil, possuem nas referências bibliográficas 03 (três) obras de cunho teórico que abordam essa temática.

Já na disciplina de Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa I, com carga horária de 80 horas oferecida no curso de Pedagogia - câmpus A (2009), há referências há vários conteúdos ligados a LI, conforme pode ser observado na descrição da ementa apresentada no Quadro 3:

Quadro 3: Ementa da disciplina de Fundamentos e Prática do Ensino de Língua Portuguesa I, campus A:

Metodologias para o ensino da Língua Portuguesa, considerando os fundamentos psicológicos e pedagógicos que explicam os processos de ensino e aprendizagem. **Fábulas e contos de fadas tradicionais e modernos; a obra infantil de Monteiro Lobato; a poesia infantil; características das obras infantis; propostas e trabalhos de literatura a educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a exploração do teatro na sala de aula; natureza e função da literatura infantil; literatura para a infância e a formação do leitor; a arte de contar histórias; os gêneros narrativos para a infância; a narrativa para a infância; leitura da linguagem verbal e não-verbal em livros infantis; a literatura infantil e sua relação com a constituição do sujeito através do jogo simbólico.**

Fonte: Disponível em: Projeto Pedagógico do Curso, 2009.

Vale destacar, pela análise do quadro acima, vários conteúdos de LI trabalhados da disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino da Língua

²⁰ Por questões metodológicas não citaremos o nome da Universidade e daremos a ela o nome fictício de Y.

Portuguesa, o que demonstra uma preocupação do curso em ensinar a língua materna por meio de textos concretos e artísticos, proporcionando à criança o aprendizado da leitura e escrita de forma mais prazerosa e criativa. Porém, não podemos deixar de destacar a quantidade mínima de assuntos que abordam questões práticas do trabalho com a LI em sala de aula.

Também analisamos as ementas do curso de Pedagogia do câmpus B. Nessa instituição, a disciplina de LI é oferecida aos alunos como optativa, com uma carga horária de 40 (quarenta) horas, conforme Quadro 4.

Quadro 04: Ementa da disciplina optativa de Literatura Infantil, campus B:

Noções básicas de literatura infanto-juvenil; literatura infanto-juvenil: história e situação atual; os contos de fadas e sua significação na educação infantil: a característica da obra literária infantil; narrativas para criança; história em quadrinhos; poesias para criança; teatro para crianças; parlendas, trava-língua e cantigas para criança.

Fonte: Disponível no Projeto Pedagógico do Curso.

Notamos que os conteúdos oferecidos nessa disciplina optativa são todos de cunho teórico, excluindo-se assim o caráter prático da temática. Mesmo abordando os aspectos teóricos percebemos que a LI é tratada de forma superficial nessa disciplina, até mesmo em virtude do curto tempo em que ela deve ser ministrada.

O curso de Pedagogia oferecido pelo câmpus C também aborda a LI de forma superficial. Nas disciplinas de Fundamento e prática na educação infantil, disciplina com carga horária de 80 (oitenta) horas há uma pequena referência à LI, mas não trás na referência bibliográfica nenhuma obra que aborde a temática. Já na disciplina de Fundamento e prática do ensino de Língua Portuguesa (80 horas) apesar de não ter referência ao tema LI há a presença de uma obra na referência sobre o assunto. A disciplina de LI também é oferecida por essa instituição de forma optativa.

Quadro 5 - Ementa da disciplina de Literatura Infantil no curso de Pedagogia- Universidade Y, câmpus C (40 horas), optativa:

Conceituação, origem e desenvolvimento do gênero. Descrição dos subgêneros literários. História da literatura infanto-juvenil e estudo singularizado de textos representativos. A ilustração do texto infanto-juvenil e a educação. A literatura infanto-juvenil e o significado social para a criança. Do imaginário ao real. Critérios de seleção de textos, procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas. Papel do professor como animador de leitura.

Fonte: Disponível no Projeto Pedagógico do Curso.

Analisamos também as ementas do curso de Pedagogia do câmpus D, porém não há disciplinas ofertadas nesse curso que façam referência à temática LI.

Analizamos ainda as ementas do curso de Pedagogia de uma faculdade²¹ que oferece o ensino a distancia. Constatamos que na disciplina de Alfabetização e Letramento, com carga horária de 90 (noventa) horas semanais apesar de não fazer em sua descrição de conteúdos referência a LI, possui na referência uma obra que aborda a temática. Também na disciplina de Fundamentos e Métodos do Ensino de Língua Portuguesa faz referência aos gêneros da LI: contos e fábulas. Porém a obra descrita na referência discute apenas a contribuição dos contos de fadas para as crianças sem fazer nenhuma referência a estratégias e metodologias do trabalho com a LI em sala de aula. A disciplina de Literatura Infantil é oferecida pela IES como optativa, conforme descrição no Quadro 6:

Quadro 6 - Ementa da disciplina de LI de uma IES privada que oferece o curso na modalidade a distância(2014), câmpus E:

Conceituação de Literatura Infanto-Juvenil. Estudo de seu desenvolvimento, desde as origens até os dias atuais. Análise do didatismo e do infantilismo que a caracterizou em dado momento de seu percurso histórico. Análise dos textos fundadores e das obras dos principais escritores do gênero. Conhecimento e reflexão sobre as novas relações da palavra com a imagem que caracterizam grande parte da publicação contemporânea.

Fonte: Disponível no Projeto Pedagógico do Curso.

Com o intuito de obter mais informações sobre a importância atribuída a LI nos cursos de formação de Pedagogos analisamos uma segunda instituição (F) que oferece o curso de Pedagogia a distância no Brasil. Nesse curso não há a disciplina de LI e a única referência ao tema é feito na disciplina (oferecida no 4º semestre) Alfabetização e letramento. Nessa disciplina há o tópico “A literatura infantil e suas contribuições nos processos de alfabetização e letramento”. Percebemos que nessa IES a LI é abordada de forma superficial em uma única disciplina, e apenas de forma teórica, uma vez que aborda a importância desta para a alfabetização, mas não faz referências a metodologias.

Pelas descrições efetuadas até o momento, podemos considerar a fragilidade dos cursos de Pedagogia para formar pedagogos preparados para o trabalho com a LI. Apenas o curso de Pedagogia do câmpus A oferece a possibilidade de maior discussão sobre a LI, mesmo assim, privilegia os aspectos teóricos em detrimento da prática. Vale ressaltar que em todas as ementas analisadas a disciplina de LI é ofertada apenas como disciplina optativa, revelando-se nessa ótica a concepção de temas mais “necessários”, fazendo com que a LI fique em um segundo plano.

²¹ Por questões éticas não citaremos o nome da Instituição de Ensino Superior.

Evidenciamos a necessidade de um currículo que contemple mais a questão da LI, tendo em vista a importância desses textos para os pequenos leitores e a especificidade desses textos já evidenciadas na seção III desse trabalho. Todas as ementas analisadas abordam a temática apenas de forma superficial e teórica, desconsiderando a necessidade da relação teoria-prática, logo, a política curricular das instituições analisadas não oferece, pelo menos nas descrições das ementas, a possibilidade de formação de um docente apto a desenvolver em sala de aula práticas diferenciadas com a LI no sentido de formar leitores literários.

O documento intitulado “Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil” (BRASIL, 2003, p. 138) também raciocina na mesma perspectiva e argumenta que “a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização é muito reduzida em relação ao total” e complementa afirmando que esses temas são abordados apenas de forma teórica, desprivilegiando a prática em sala de aula.

Santos (2005) em sua dissertação de mestrado também aborda a questão da literatura infantil e a formação de professores. E ela revela que em sua pesquisa realizada em 2005 na cidade de Presidente Prudente pôde evidenciar a lacuna existente tanto na formação inicial, quanto continuada dos professores. Esses revelaram ter visto de forma simplista essa temática em suas graduações ou em formações oferecidas já em serviço. Ela acrescenta ainda que os professores pesquisados utilizam os textos literários apenas de maneira utilitária, desconsiderando todo seu caráter artístico.

Podemos delegar parte dessa maneira errônea de ver a LI às formações iniciais de professores pedagogos no Brasil e a falta de uma cultura de formação continuada dentro das escolas, a partir de problemas reais enfrentados nas salas de aulas. Consequência dessa lacuna na formação docente foi evidenciado nessa mesma pesquisa no momento em que as professoras não souberam definir o texto literário. Santos (2005, p. 91) conclui em seu trabalho:

[...] a existência de algumas lacunas conceituais na formação das professoras envolvidas no que diz respeito ao ensino do texto literário de forma geral, o que pode ser justificado pelo pouco contato com a discussão de alguns termos importantes nessa dinâmica (texto, literatura, literatura infantil, etc.), quer em aulas de magistério, na graduação, na pós-graduação ou em outros momentos de formação profissional.

Silva (2009) também desenvolveu uma pesquisa sobre as experiências dos concluintes do curso de Pedagogia com a questão do letramento literário. A pesquisadora ao entrevistar alunos que estavam concluindo Pedagogia e professoras que ministravam disciplinas que discutiam a temática nas IES concluiu que os alunos de Pedagogia se sentem despreparados, inseguros para trabalhar com a LI nas intervenções de estágios e até mesmo para debater essa temática em monografias. Faltam-lhes conhecimentos teóricos-metodológicos.

Na pesquisa de Silva (2009) revelou-se ainda que até mesmo as professoras que ministram disciplinas que abordam a LI nos cursos de Pedagogia consideram insuficiente a carga horária destinada para o estudo da temática. As formadoras reconhecem que destinam muito mais tempo para o teórico e acabam se esquecendo das questões práticas da leitura literária. Essa mesma lacuna encontrada na pesquisa de Silva também pode ser considerada na análise das ementas que realizamos no início desse tópico. Já que vários estudos demonstram a fragilidade dos formados em Pedagogia para mediar a leitura literária, resta-nos indagar:

Mas cabe indagar se a formação inicial tem dado conta de formar o professor que cuida do ensino da leitura na perspectiva de criar ambientes favoráveis ao letramento literário, propiciar a fruição estética das obras de literatura e formar alunos leitores críticos e autônomos. (SILVA, 2009, p. 114).

Diante das análises de ementas feitas, do diálogo realizado com outros pesquisadores que estudam a mesma temática, levando-se também em consideração as abordagens realizadas na terceira seção desse trabalho, mais especificamente as considerações dos PCNs (Língua Portuguesa, anos iniciais) sobre a necessidade do professor usar os mais variados gêneros textuais em sala de aula e ter conhecimento sobre as especificidades do texto literário, e dos apontamentos de Oliveira (2008) e Costa (2007) a respeito dos saberes que devem ter os professores para escolher e trabalhar com uma obra da LI em sala de aula é que defendemos um currículo que aborde de forma mais consistente e elaborando maior aproximação entre teoria e prática com a temática LI. É preciso proporcionar uma formação inicial e continuada qualitativa aos docentes sobre a leitura para que eles possam verdadeiramente atuarem como mediadores da leitura em sala de aula.

4.2 Saberes necessários aos professores na contemporaneidade

Na atualidade são muitos os saberes que se exige do professor. Segundo Tardif (2014, p.36) “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. Os saberes que envolvem a prática educativa são muitos e complexos, conforme aborda Zabala (1998, p.16):

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Dentre esses saberes, podemos citar a reflexão. Porém, para Gadotti (2003) falar em professor reflexivo é uma redundância, tendo em vista que a profissão já exige isso. O autor prossegue seu discurso afirmando que a reflexão deve ser crítica, pois não basta refletir é preciso dar sentido ao que foi refletido.

Freire (2011) aborda a importância do professor ser crítico e avaliativo. Para ele, o docente deve a todo momento avaliar e repensar sua prática. Mas para ele, é o bom-senso que permite o professor avaliar e refletir sobre sua prática.

Ainda segundo o educador (2011, p. 32) a criticidade também é indispensável ao professor. Todavia “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Gadotti (2003, p.40) aborda o domínio de saberes ou competência como sendo crucial ao professor. Para ele, independente da época:

O professor precisa saber organizar o seu trabalho e orientar o aluno a organizar o seu, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ser ético, continuar sua formação [...]

Para exercer sua profissão com qualidade é preciso também que o professor seja um pesquisador. E ser um pesquisador não é uma qualidade docente e sim uma exigência. Para Gadotti (2003), a pesquisa é inerente ao ato de ensinar, tendo em vista que a profissão docente exige constante indagação, busca e pesquisa.

Freire (2011) defende a necessidade do professor ser pesquisador. Para ele “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 2011, p. 30). Ele prossegue seu discurso afirmando que o professor ao ensinar está num processo constante de busca e procura:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30).

Gadotti (2003) relaciona 05 (cinco) itens que ele considera importante ao professor da sociedade atual que ele nomeia de sociedade aprendente. Para ele o professor precisa ser um profissional de sentido; um profissional que aprende em rede; mobiliza nos alunos o desejo de aprender; ser ético e por fim, mas não menos importante, ser um profissional do encantamento.

Ser um profissional de sentido é deixar de ser um lecionador para ser um mediador do conhecimento. E para isso precisa compreender que a educação não é um processo neutro. Gadotti (2003) defende ainda a necessidade do processo ensino-aprendizagem ser carregado de sentido.

Numa época de incertezas, de perplexidade, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo (GADOTTI, 2003, p.53).

A respeito da necessidade de ser um profissional que aprende em rede, o pesquisador defende a necessidade de o professor contemporâneo desenvolver habilidades de trabalhos e formações colaborativas. Comungamos, nesse trabalho com as ideias de Gadotti, porque acreditamos que toda escola e grupos de professores possuem necessidades e dificuldades específicas que podem ser sanadas por meio de atividades de formações em grupos.

Já mobilizar o desejo de aprender é ao mesmo tempo, segundo concepções do professor-pesquisador Gadotti, ter paixão por aprender e ensinar. Ser ético é para ele, ter sonho, acreditar no poder transformador de sua profissão. A última necessidade defendida na obra Boniteza de um sonho é a do encantamento. E isso requer consciência do professor de que ele é um promotor da vida e do bem viver.

Dessa forma, os professores devem ser conscientes de seu papel na sociedade, e conscientes de que a educação tem um papel importante na intervenção do mundo. Intervenção essa que Freire (2011) afirma que pode ser tanto

de manutenção de uma ideologia dominante como de desmascaramento. Entretanto, o fato de ter essa consciência já é importante para o docente, saber que sua prática exige tomada de decisões.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo (FREIRE, 2011, p.100).

Freire (2011) afirma que a educação deve fazer sentido, mas para ele, para que isso aconteça há a necessidade de respeitar os saberes dos educandos, e propor discussão e reflexão juntamente com os alunos a respeito dos motivos de alguns desses saberes. Para o autor “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2011, p. 83).

Como podemos observar, são muitos os saberes inerentes à prática pedagógica. Tardif (2014, p. 36) corrobora da mesma ideia e defende:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares foram definidos por Tardif (2014) como sendo os saberes escolhidos pelas Instituições de Ensino Superior para compor a grade curricular. Esses saberes possuem relação intrínseca com a cultura produzida pelos grupos produtores de saberes.

Já os saberes curriculares são definidos pelo pesquisador (2014, p. 38) como sendo “aqueles que se apresentam concretamente sob a forma de saberes escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”.

Os saberes experienciais são aqueles formados ao longo da prática em sala de aula. Tardif (2014, p.39) afirma que “Eles incorporam-se à experiência o individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. São também saberes não teóricos e não doutrinários. Esses saberes são adquiridos no âmbito escolar. Para ele (2014, p. 49) esses saberes:

[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua

prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experiências nascem da relação que o professor, nas escolas, estabelece com os seus pares, as muitas e diferentes tarefas e normas referentes ao seu trabalho e ainda a instituição de ensino que é um lugar composto de funções distintas. O saber experiencial é formado, geralmente, em um intervalo de tempo que varia de 1 (um) a 5 (cinco) anos de profissão. Após isso, torna-se em *hábitus*, ou técnicas de ensino (TARDIF, 2014).

O importante, segundo Tardif (2014), é considerar que muitos desses saberes são formados a partir da relação de professores iniciantes com professores experientes. Nesse sentido, o docente deixa de ser prático para ser um formador de professores.

Mas para que isso aconteça é preciso que o professor tenha outros saberes, denominados por Perrenoud (2000) como sendo competências para ensinar. A competência, segundo Perrenoud, que o docente necessita para que haja a formação de novos professores por meio de professores mais experientes é o trabalho em equipe. Para o autor, é indispensável que trabalhem em equipe e saibam cooperar entre si, que consigam dirigir um grupo de trabalho e ainda conduzir reuniões, e até mesmo formar e renovar uma equipe pedagógica. O autor completa sua ideia afirmando que é preciso que os professores mais experientes saibam receber os recém-chegados:

Uma equipe treinada sabe: de um lado, usar os momentos em que se recompõem como ocasiões positivas de reabrir o debate sobre seus objetivos e seu itinerário; de outro, transmitir aos recém-chegados informações que os ajudarão a assimilar a cultura da equipe e a compreender por que se faz o que faz, diz-se o que diz, não se volta a certos assuntos, renuncia-se antemão a certos empreendimentos com um categórico “isso não funciona, já tentamos!” (PERRENOUD, 2000, p. 89).

Tardif (2014) evidencia que para formar os saberes experienciais, os professores não rejeitam dos outros saberes de forma completa. Há uma reorganização, sendo descartados saberes abstratos e/ou não relacionados com a realidade da prática docente. E conclui que:

Neste sentido, os saberes experienciais não saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p. 54).

Logo, o professor ideal segundo Tardif (2014, p. 39):

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Todavia, Tardif se posiciona de forma crítica em relação a esses saberes. Segundo ele, os saberes dos professores (saberes da formação profissional, disciplinar e curriculares) apesar de usados por eles foram produzidos por outras pessoas, no caso, pesquisadores da educação. Os professores, portanto, possuem uma relação de mero transmissores desses saberes, ou então de portadores ou objetos do saber. Nesse sentido, estabelece relação comparativa entre os docentes e técnicos ou executores. Pois eles não controlam nem os saberes que serão adquiridos nem os que serão ensinados. Segundo ele, a relação entre docente e saberes é alienada:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela (TARDIF, 2014, p. 54).

Na contemporaneidade, tão importante quanto o professor possuir esses saberes é saber ensinar utilizando essa gama de conhecimentos. Tardif (2014), ao abordar os saberes dos educadores, afirma que cada vez mais se distancia a relação entre educadores e pesquisadores, tanto que a impressão que temos é que os docentes que atuam na educação básica possuem os saberes firmados apenas na competência. Os professores, conscientes dessa realidade, trabalham na perspectiva de compreender e dominar então sua prática.

O pesquisador em discussão apóia que sejam repensadas as questões envolvendo teoria e prática na formação dos professores para que eles tenham a formação e os saberes necessários à prática docente. Para o autor, deve-se considerar a prática docente não apenas como sendo um ato de aplicar saberes produzidos por terceiros. Mas também como espaço de construção desses saberes. Essa proposta difere da visão tradicional e sugere a equiparação do professor da educação básica aos professores universitários ou pesquisadores da educação. Ponte (2012, p. 7) ratifica a ideia de Tardif e afirma:

[...] em se tratando de prática pedagógica, não podemos enxergá-la apenas como uma prática mecânica, ou seja, como repetição de ações, mas integrada ao ato de compreender, refletir, analisar e apropriar dos conhecimentos necessários em situações do cotidiano das escolas.

É preciso que para uma prática eficiente haja a relação teoria-prática. O autor defende a importância dos professores de profissão²² tornarem-se também pesquisadores e organizarem os discursos, interesses, objetivos, tanto individuais quanto coletivos em uma linguagem que prime pela objetivação. Porque:

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2014, p. 240).

Ainda em relação aos saberes docentes, Tardif (2014) defende que eles são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam marcas dos seres humanos.

O saber temporal do professor deve-se ao fato de que muitas concepções que possuem sobre o ensino é resultado de experiências adquiridas ao longo de sua vida. Tardif afirma que pesquisas realizadas na América do Norte apontam que muitos alunos passam pela formação inicial de professores, porém suas crenças de antes continuam a existir. Dizer que o saber docente é temporal, também significa confirmar que os primeiros anos de prática docente são cruciais para a estruturação da prática pedagógica.

Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos. Primeiro, e como já foi explicitado nesse capítulo, é sabido que esses saberes advêm de distintos lugares e meios. Segundo, porque em meio à ação profissional são muitos e diferentes os objetivos que os professores devem alcançar, e para isso precisam mobilizar diferentes conhecimentos, competências ou aptidão (TARDIF, 2014).

Para Tardif (2014, p.265) dizer que os saberes são personalizados e situados significa que “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”

²² Professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p.230).

Doravante, são muitos os saberes necessários aos professores, esses vão desde conhecimentos teóricos até os práticos. Não se pode pensar em formação de professores desconectando o saber do fazer. É preciso uni-los, Pimenta (2005, *apud* Ponte 2012) afirma que “para saber ensinar, não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.”

Gauthier (1998) relaciona os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula com a desconexão que há entre os saberes teóricos e os saberes práticos. Para ele, na formação inicial de professores, muitos saberes são transmitidos sem referência à prática pedagógica. O inverso também é verdadeiro. Muitos são os professores que desenvolvem sua prática sem levar em consideração os saberes que lhes são inerentes.

Por fim, mas não menos importante, Perrenoud (2000) afirma que faz parte dos saberes do professor da atualidade saber administrar sua própria formação continuada. Mas isso vai além da capacidade docente de escolher o curso que quer participar. Portanto, saber gerir a própria formação requer do docente:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar (PERRENOUD, 2000, p.158).

Em síntese, são muitos os saberes necessários aos professores na contemporaneidade. Necessitamos, portanto, por parte das instituições de ensino superior que formam professores atenção aos estudos atuais realizados para oferecer um ensino de qualidade que dê conta de atender aos objetivos desejados, aos cursos de formação continuada que levem em conta a realidade da escola e do professor no sentido de oferecer estudos, reflexões e debates a respeito de temas da realidade de cada ambiente escolar e aos sujeitos que decidem se dedicar ao magistério a consciência de que sua profissão é de grande relevância para a formação de sujeitos críticos, e posteriormente de um mundo melhor, por isso devem ser eternos curiosos, pesquisadores e críticos sobre sua própria prática, e também saibam que não se pode esperar apenas que as formações, durante sua trajetória

profissional, venham de cima para baixo, mas que a partir de suas dificuldades e anseios possam elaborar formações dentro da própria escola.

Na próxima seção analisaremos, à luz dos teóricos já citados na revisão bibliográfica, os dados coletados nas entrevistas, observação, reunião e em seguida apresentaremos as discussões realizadas nas oficinas e, por fim, o Plano de Ação que está sendo desenvolvido na escola no ano de 2015. Plano de ação neste trabalho é o conjunto de estratégias traçadas para atingir o resultado esperado após a fase de coleta de dados e intervenção da pesquisa. Ele terá como objetivo propor meios para que as atividades de formação continuada em Literatura Infantil na escola X tenham continuidade.

5 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
 que puxa válvulas, que olha o relógio,
 que compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora, que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(MANOEL DE BARROS, 1998, p. 79).

Essa seção leva em consideração a espiral da pesquisa-ação: ação-reflexão-ação. Em primeira instância descreve e analisa os dados coletados tanto na entrevista, observação e reunião, em seguida descreve a ação planejada: oficinas, a reflexão produzida pelo grupo tanto quanto ao trabalho desenvolvida com a LI em sala de aula quanto a necessidade do planejamento de uma nova ação: Plano de Ação.

5.1 Temáticas que emergiram no processo

Os dados abaixo foram coletados e organizados a partir de entrevistas e observações realizadas com as duas professoras dos 1^{os} (primeiros) anos do Ensino Fundamental. Ressaltamos que esses dados foram coletados para o reconhecimento do problema e como forma de responder as duas questões elaboradas na primeira fase da pesquisa e já descritas na seção 2 desse trabalho.

As professoras são licenciadas em Pedagogia por instituições que oferecem ensino a distância. Além disso, têm em comum o fato de estarem atuando pela primeira vez como professoras, pois concluíram a licenciatura no ano de 2012 e somente em 2014 tomaram posse em concurso público e foram atuar nas turmas de 1^{os} (primeiros) anos do Ensino Fundamental.

Como estão há pouco tempo atuando na área educacional, ainda não concluíram nenhum curso de formação continuada. Porém, durante a pesquisa iniciaram a formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ²³. Destaca-se que no ano de 2014, a ênfase desse Programa no

²³ Segundo informações extraídas no site do Ministério da Educação, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As ações do programa centram-se em

município (e no Brasil) está sendo no ensino de Matemática, já que no ano de 2013 a ênfase foi a Língua Portuguesa.

A partir da análise dos dados, referentes à entrevista, observação e momento de reflexão após observação, organizamos o conteúdo coletado em quatro temáticas que, ao nosso ver, emergiram no processo, ao passo em que íamos nos adentrando e fazendo o processo de ação-reflexão-ação. Os conteúdos das temáticas aparecem de forma latente nas falas, nas ações e práticas e, por isso, em nossas buscas na literatura, também foram localizados. São elas: formação inicial e continuada, concepção e conceitos, saberes temporais e práticas em sala de aula.

5.1.1 Formação inicial e continuada

Conforme dados levantados, as professoras são licenciadas em Pedagogia, mas apenas a P2 possui especialização. A especialização cursada pela P2 fora Alfabetização e Letramento.

Ao serem questionadas sobre a presença da temática Literatura Infantil em suas licenciaturas, responderam que não tiveram nas grades curriculares a disciplina de LI, mas que estudaram alguns tópicos sobre a temática em outras disciplinas. A P1 afirmou não se lembrar exatamente o que havia estudado sobre o assunto. “Estudei pouco. Mais teoria, o que é LI, essas coisas. Mas não aprofundamos nada” (Entrevista, P1, 2014).

O discurso da P1 demonstra um fato muito corriqueiro em muitas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura, trata-se da predominância de aspectos teóricos sobre os práticos. É preciso que um curso de formação de professores não seja firmado apenas em teorias, mas sim em teorias com relações diretas com a prática, aquilo que é real, concreto, e decorrente das salas de aula. Freire (2011, p. 47) defende:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação (grifos do autor).

Pelas análises feitas sobre os cursos de Pedagogia que formam professores bem como respostas fornecidas tanto pela P1 quanto P2 notamos certa urgência na

reformulação nos cursos de formação inicial de professores, no sentido de dar tanta visibilidade à prática quanto à teoria. Alguns estudiosos da temática formação inicial de professores, dentre eles Tardif propõe algumas soluções que contribuiriam com as formações iniciais de professores. Dentre elas, citamos:

Essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas, nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como copesquisadores ou, melhor ainda, como colaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais (TARDIF, 2014, p. 274).

O que é proposto por Tardif são pesquisas que tenham o caráter colaborativo, dessa forma, os professores pesquisadores e formadores de professores podem juntamente com outros docentes refletirem sobre a realidade da prática em sala de aula e, posteriormente propor alternativas que contribuam qualitativamente com os cursos de formações de professores.

Não desconsideramos nesse trabalho a importância da teoria para a prática docente. Apenas a união de formações iniciais que envolvam tanto aspectos teóricos quanto práticos. Libâneo (2002, p. 35) também defende uma formação de qualidade dos professores que envolva o trabalho teórico e prático de forma aprofundada. Para ele, o aprofundamento na teoria é requisito para a análise reflexiva da prática:

Não se pode tolerar mais a formação teórica e prática precárias, ao contrário, é preciso cuidar do aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implicam um “saber-fazer” que necessita ser assunto do currículo. A insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas, problemas novos que sempre acabam por requerer um *modus operandi* (Grifo do autor).

Ao ser questionada sobre a presença da LI em sua formação inicial a P2 afirmou não se lembrar com convicção o que havia estudado: “Se não me engano foi trabalhar a história. Ler a história, a LI. Perguntar para os alunos o que eles entenderam da história. Mais ou menos isso” (Entrevista, P2, 2014).

Ao responderem que viram de forma superficial e apenas a teoria as professoras confirmam as discussões levantadas por Tardif (2014), Zabala (1998) e Libâneo (2002) a respeito da necessidade de uma formação mais voltada para a prática da escola a para as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos devido à fragmentação das disciplinas. Ao relatarem que viram de forma superficial os

aspectos teóricos da LI nas formações observamos que, embora separadas geograficamente, as professoras possuem as mesmas dificuldades que os professores pesquisados por Silva (2005) e Santos (2009) citados no item 3.2. Sendo assim, cabe questionamento e reflexão sobre a necessidade do curso de Pedagogia oferecer de maneira mais consistente e unindo teoria à prática elementos que envolvam a temática LI.

Há uma enorme lacuna entre os saberes adquiridos na formação inicial de professores e os saberes necessários para atuação no ambiente escolar. Pois na academia, o saber experiencial que nasce da relação com os agentes escolares (professores, diretores, supervisores, orientadores, alunos), as diversas obrigações da profissão e da escola, são vistos de forma superficial, não fornecendo subsídios para que o professor ao chegar à escola atue de forma qualitativa. Para Tardif (2014, p.51) “Ao se tornarem professores, descubrem os limites dos saberes pedagógicos”. Dessa forma elabora o seguinte questionamento:

Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar? (TARDIF, 2014, p.55).

Observamos ainda nos relatos que faltou na formação inicial dessas professoras tanto o conhecimento teórico quanto o prático a respeito da temática LI. Libâneo (2002) aponta também para uma formação inicial que ofereça conhecimento teórico e prático aprofundados aos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, com uma bagagem teórica e conhecimento de como realizar na prática a ação de abordar o assunto, os professores terão a oportunidade de oferecer aos estudantes um ensino de maior qualidade. O pesquisador (2002, p.34) vê a necessidade de uma formação inicial ligada à realidade das escolas brasileiras “O caminho para se chegar à essência dos problemas é fazer a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente junto com os agentes diretos da escolarização”.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que para formar professores aptos para desempenhar sua profissão com qualidade as instituições de ensino terão que garantir uma presença maior dos conhecimentos práticos no currículo (TARDIF, 2014).

O fato das professoras afirmarem terem estudado a temática em questão de forma superficial e fragmentada, nos remete a outra crítica referente à formação

inicial citada também por Tardif (2014). Trata-se da forma fragmentada com as quais as disciplinas são trabalhadas com os acadêmicos. Ele denuncia que além dessas disciplinas serem fragmentadas, curtas, ainda não possuem relação entre si. Isso contribui para que o impacto do estudo não seja o desejado para os alunos.

Esses problemas da formação inicial de professores, segundo Tardif (2014), resultam de problemas epistemológicos do modelo universitário de formação de professores. Trata-se de um modelo aplicacionista, em que os alunos passam alguns anos assistindo aulas, em seguida vão para o estágio aplicar os conhecimentos aprendidos, e quando se formam vão para as escolas aprenderem o ofício na prática. Esse modelo de formação traz alguns problemas, dentre eles o fato dos cursos de formação de professores serem “[...] idealizados segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2014, p.271).

Outro problema também evidenciado por Tardif é o fato de que a lógica disciplinar é diferente da lógica da prática. “Numa disciplina, aprender é conhecer. Mas na prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”. (TARDIF, 2014, p.271). Comungamos com Tardif (2014) que é urgente também a necessidade de quebrar a lógica das disciplinas nos cursos de formação de professores. Claro que não é extremizar no sentido de aniquilar de vez as disciplinas dos cursos de formação, mas encontrar meios em que elas possam contribuir de outras formas e não controlar a organização dos cursos (TARDIF, 2014). Compactuamos dessas ideias citadas aqui e defendemos uma formação inicial de professores não fragmentada, que una teoria à prática, contribuindo com a formação de professores aptos a desenvolverem atividades pedagógicas, principalmente as práticas pedagógicas que envolvam a leitura literária.

5.1.2 Concepção e conceito da LI

Corroboramos nesse trabalho com as concepções de LI, já apresentadas na seção III dessa dissertação, apresentadas por Coelho (2000), Oliveira (2008), Cunha (2003) e Filho (2009) que reconhecem a complexidade de definir o texto literário infantil, ao mesmo tempo em que concordam que o adjetivo infantil não deve excluir o caráter literário desses textos. Portanto, antes de mais nada, LI é considerada arte construída por palavras, capaz de despertar a emoção, o prazer, o entretenimento

nas crianças e contribuir com a imaginação e fantasia. E, por retratar o homem e o mundo de forma criativa, torna-se relevante para os seres humanos.

Destacamos ainda, na definição e concepção de texto literário as palavras de Cunha (2003) em que compara a obra literária para crianças com as do adulto, diferenciando-se apenas na utilização de recursos mais simples, porém tão valiosa quanto qualquer obra literária. Nesse sentido, afirmamos que a literatura infantil são textos compostos de temática que interessam ao universo infantil, por meio de linguagem criativa, literária, apontando visões do mundo e universalismo e contribuindo para a comparação, reflexão, investigação e amadurecimento dos pequenos leitores.

Considerando a importância de conhecer a concepção de LI das professoras, questionamos sobre o que entendia ser LI. A P1 respondeu: “Inserir os alunos através dos contos, dos livros, dar mais ênfase na Literatura com os alunos²⁴” (Entrevista, P1, 2014). A P2 respondeu que “Pra falar a verdade eu entendo assim: LI contos de histórias, contos de fadas, lendas. O que eu entendo mais é isso²⁵” (Entrevista, P2, 2014). Consideramos a resposta de ambas superficial e, por isso, tentamos obter mais informações sobre o assunto através de outros questionamentos. Indagamos se elas sabiam o que era a Literatura. Novamente a resposta foi negativa. Ao serem indagadas sobre a existência ou não de diferenças ente Literatura e Literatura Infantil, responderam: “A infantil é mais pra criança mesmo” (Entrevista P1); “Eu acho que sim” (Entrevista P2).

Com o intuito de obter mais informações sobre o conhecimento das professoras sobre essas diferenças solicitamos que elas exemplificassem algumas das diferenças existentes entre a Literatura e a Literatura Infantil. A P1 não soube responder a essa pergunta e a P2 respondeu: “A literatura infantil é exclusiva pra infantil e adulta para adulta. Tem que identificar.” (Entrevista P2, 2014). A partir dessa afirmativa inferimos que as professoras investigadas desconhecem as várias características da LI.

O próximo questionamento dirigido às professoras referia-se “o que, na concepção delas, deve haver em uma obra de LI”. Nesse quesito, concordaram que não pode faltar aos textos da LI, muitas ilustrações, pois dessa forma os alunos

²⁴ Definição dada sobre LI pela Professora 01 durante a entrevista ocorrida no dia 13 de outubro de 2014.

²⁵ Definição apresentada sobre LI pela Professora 02 durante a entrevista ocorrida no dia 13 de outubro de 2014.

tendem a se envolverem mais com o texto. A P2 acrescentou ainda o fato de levar textos pequenos para as crianças.

P1: Ilustrações. Porque a partir das ilustrações os alunos ficam mais curiosos com a história. Se o livro possuir apenas letras, os alunos nem se empolgam com a historinha.

P2: Ter mais ilustrações pra eles envolverem. Eu não vou pegar um livro grandão. Tem que ser “mais pequeno”.

O desconhecimento a respeito da temática LI também foi evidenciado durante as observações às aulas das professoras, porque nos dias em que lá estivemos a P1 leu para seus alunos textos não literários, mas que, como estavam disfarçados em suportes literários, possuíam a presença de ilustrações, aliás, única característica considerada pelas duas professoras como sendo parte do texto literário infantil, e foram escritos por meio da tipologia narrativa ficcional, foram considerados por elas textos literários infantis. Os livros confundidos pela P1 como sendo LI foram: “A história da criação do mundo”, presente em uma Bíblia infantil, e o texto “A destruição da floresta”, que apesar de ser ficcional e ilustrado não possui as características dos textos literários²⁶.

Costa (2007) aborda essa dificuldade dos professores em selecionar e indicar livros literários para os alunos. Segundo o autor, infelizmente, essa dificuldade não é rara nas escolas brasileiras e contribuem para a ineficiência na formação de leitores competentes.

Pelos relatos, percebemos que há um possível equívoco nas ações pedagógicas das docentes para realizarem um trabalho em sala de aula com a LI de forma que contribua para formação de leitores e na constituição do sujeito. Oliveira (2008) manifestou sua opinião sobre o assunto ao considerar a necessidade dos professores terem conhecimentos a respeito da LI e sua evolução histórica, porém, segundo o autor, os cursos de formação inicial não preparam o professor para realizarem um trabalho criativo com a LI em sala de aula.

²⁶ Neste trabalho comungamos com o conceito de Filho (1995) e Costa (2007) de que textos literários são aqueles que possuem preocupação estética, linguagem vazada e permite ao leitor comparar, refletir, investigar, emocionar-se, entreter-se, tudo isso proporcionando visão de mundo e universalismo. A literatura infantil possui todas essas características do texto literário, acrescentando-se o fato de tratar de temas de interesse das crianças e possuir linguagem e conteúdos adequados às capacidades de interpretação dos leitores.

5.1.3 Saberes Temporais

Um possível equívoco no trabalho com a LI demonstrado pelas professoras deve-se a dois fatores. O primeiro é a falta de aprofundamento da temática que as duas professoras tiveram em suas licenciaturas e o segundo é a falta de contato com obras de LI na infância. Quando questionadas se tiveram contato com obras da LI quando crianças a P1 respondeu que somente foi ter contato com essa modalidade de texto na 8ª série do Ensino Fundamental. A P2 se confundiu para dar resposta a essa pergunta. Primeiramente afirmou que tinha lido pouquíssimos livros de LI na infância, em seguida afirmou não ter lido nenhum. O que foi unânime na resposta de ambas foi o fato das duas instituições terem falhado na formação inicial dessas professoras: a escola e os professores com os quais estudaram as séries iniciais do ensino fundamental não proporcionaram o contato com obras da LI e os pais também não cumpriram seu papel de incentivador da leitura literária. Ambas afirmaram nunca ter recebido livros de presentes e a P2 acrescentou ainda o fato de ter pais analfabetos.

A falta de contato e conhecimento sobre a LI também se manifesta em outras modalidades de textos, porquanto as professoras afirmaram não serem leitoras assíduas, e quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer em casa nos momentos de folga a P1 afirmou ler jornais, já a P2 foi categórica ao dizer “Lá em casa é só serviço”. As professoras desconhecem também a importância de incentivar a leitura literária para os filhos, pois afirmaram ainda não ler para eles e a P2 acrescentou ainda “[...] mas não incentivo porque o meu filho é pequeno ainda. Ele vai fazer três anos ainda. Esses dias eu levei um da Branca de Neve, aí ele pediu para pai dele contar, mas ele ficou mais envolvido nos desenhos” (Entrevista P2, 2014).

Pelos relatos acima, podemos considerar que a lacuna existente na prática dessas professoras com a LI deve-se em parte aos saberes temporais. Tardif (2014) afirmou que esses saberes são importantes ao professor tendo em vista que muitas das práticas que os professores desenvolvem em sala de aula são resquícios de suas histórias de vida e de escola. Sendo assim, os exemplos de seus professores influenciam na forma como vão atuar em sala de aula.

Ainda segundo o autor muitas concepções que os educadores possuem sobre a docência advêm de experiências escolares dos docentes do tempo de escola,

dado que a forma como agiam os professores tendem a influenciar na forma de conduzir as práticas pedagógicas. Pelos relatos das professoras, podemos observar que o saber construído ao longo do tempo escolar a respeito do trabalho com a LI foi insuficiente para que pudessem contribuir com suas práticas pedagógicas. Percebemos, portanto, a importância do meio em que o indivíduo está inserido, conforme defendido por Silva (1997) e Martins (2003) para que ele atribua sentido e desenvolva o hábito de ler. Dessarte, não podemos desconsiderar da trajetória dessas professoras o fato de terem sido criadas em um ambiente familiar que não proporcionou o contato adequado com a leitura, e a instituição escolar também não ter oportunizado, por meio de ações da própria escola quanto dos professores, práticas de leitura significativas. Portanto, os modelos de leitura e leitores das docentes, ou a falta desses, influenciam consideravelmente na maneira como veem e trabalham a leitura com os alunos, o que nos faz lembrar Elis Regina “Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”.

5.1.4 Prática em sala de aula

Descreveremos abaixo as práticas adotadas pelas professoras em sala de aula coletadas tanto na fase da entrevista quando na observação e no intuito de analisá-las recorreremos a autores consagrados que discutem o trabalho com a LI em sala de aula.

5.1.4.1 Planejamento das atividades de leitura

Planejar as atividades de leituras literárias é fundamental para que a LI possa cumprir a função de formar leitores e também contribuir com a formação do ser em desenvolvimento: a criança. Portanto, conhecer as especificidades do texto literário, técnicas de motivação, critérios de escolha dos livros, entre outros é essencial do professor mediador da leitura.

O planejamento é necessário em todas as ações que envolvam a prática educativa. Zabala (1998, p. 17) afirma:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

As professoras investigadas não demonstraram realizar esse planejamento e até mesmo manifestaram dúvidas ao serem questionadas se trabalhavam ou não a LI em sala de aula.

P1: Dar aquela ênfase ainda não. Todo dia eu procuro fazer uma leitura. Leitura deleite. Todos dos dias eu procuro estar lendo pelo menos uma parte da história com eles. E procuro entregar livros pros alunos. Pelo menos uma vez na semana levarem livros para casa.

P2: Mais ou menos. Eu leio algumas histórias

Percebemos, pelas falas das professoras transcritas acima, a dúvida em relação ao trabalho com a LI, exatamente pelo fato de realizarem a leitura deleite de forma não planejada. As professoras sabem que devem fazer a leitura para os alunos. Segundo elas a supervisora assim as orientou, mas não planejam e desconhecem a importância desse planejamento.

Concluimos então, que as professoras realizam a leitura em sala de aula não pelo fato de ter aprendido isso em formações iniciais, mas pelo contato com os pares da escola: são os saberes experienciais relatados por Tardif (2014). Porém, como apenas aprenderam isso através do “*habitus*”²⁷ desvinculado da teoria e da necessidade de pesquisa a respeito da temática, as professoras fazem um trabalho insuficiente com a LI, se considerarmos a perspectiva de formar leitores e contribuir com a formação dos sujeitos.

As professoras afirmaram que ao levarem um livro de LI para a sala de aula não realizam a leitura prévia. Essa falta de planejamento até mesmo da leitura foi percebido na observação em sala de aula. No momento da leitura, tanto a P1 quanto a P2, liam com dificuldades, demonstrando que aquele era o primeiro contato que estavam tendo com o texto. Sem a leitura prévia, desconheciam o enredo, o ritmo da narrativa, as ações dos personagens e emoções, fato este que impedia as professoras, todas as vezes que leram durante a observação, de realizarem uma leitura motivadora para as crianças, sem a possibilidade, em alguns casos, de fazer qualquer antecipação, que, ao nosso ver, seria importante para motivar os alunos. Percebemos também que, na concepção das duas professoras, o momento de leitura, nomeadas por elas de leitura deleite, servia apenas para cumprir exigências da supervisão escolar, mas não havia objetivos preestabelecidos por essas

²⁷ O termo *habitus* surge na obra de Bourdieu (1963), como sendo ferramenta fundamental interpretativa da realidade no contexto de uma sociologia interessada em dissolver as fronteiras entre indivíduo e sociedade.

atividades, pois as professoras possuíam conhecimento tão superficial a respeito da temática que desconheciam as funções da literatura na vida das crianças.

O não planejamento das atividades literárias estende-se também aos demais professores do Ensino Fundamental da escola. Em um das oficinas intitulada “Planejando as atividades de leitura literária” todos os presentes foram unânimes ao responder que liam todos os dias para os alunos, mas também afirmaram que esse momento de leitura era realizado no improviso, sem planejamento algum. Atitude que nos faz pensar que a atividade de leitura literária é desvinculada da prática pedagógica, tornando-se apenas um momento em que ler é preciso, porque dessa forma exige o discurso escolar. Por outro lado também inferimos que alguém na escola sabe da importância e, por isso, exige a presença da leitura em sala de aula. No entanto, ao nosso ver, falta formação continuada, realizada pela própria escola, para estudos e produção de materiais básicos para o desenvolvimento da prática pedagógica cotidiana.

Percebemos, então, que o trabalho com a LI nessa escola era realizado sem o estabelecimento de intenções e objetivos. O que contribuía para que os professores não planejassem meios para atingi-los. Ao agirem dessa forma, os professores contrariam o discurso de Tardif (2014, p. 208) “Ensinar é perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los”.

Pelo que vimos em estudos já produzidos, podemos afirmar que a falta de planejamento das professoras no trabalho com a LI interferia diretamente na formação de novos leitores, pois um trabalho feito no improviso, sem intenções e objetivos, contribuía com o desinteresse dos alunos pelo ato de ler. Para Costa (2007), é função primordial da escola formar novos leitores, e para isso, faz-se necessário que a escola possua professores qualificados planejando boas situações de leitura literária que cumpra essa função.

Destacamos, também nessa discussão, a necessidade das formações continuadas no ambiente escolar. Não falamos aqui em formações que venham de cima para baixo, mas sim aquelas que nascem das necessidades da escola. Desde a primeira vez que entramos em contato com o estabelecimento de ensino, professores, supervisores e direção foram unânimes ao afirmarem as dificuldades das docentes em trabalharem com a LI. Mas esse fato permite um questionamento: o que a escola fez de fato para sanar esse problema? Nossa questão é formulada a

partir da constatação de que, mesmo a supervisora tendo solicitado às professoras que trabalhem com a LI todos os dias em sala, não foi suficiente para que essas desenvolvessem um trabalho de qualidade, pois faltava a elas conhecimentos, pesquisa, aprofundamento a respeito da temática.

Caberia aos gestores então, vendo essa problemática, pensar em políticas públicas que contribuíssem com a formação tanto dos professores, como a formação de grupos de estudos para debater o assunto, como dos próprios alunos e aqui destacamos a construção de biblioteca e salas de leitura, visitas a bibliotecas existentes na cidade, o desenvolvimento de projetos de leitura com a participação dos alunos e dos pais, entre outros. Na perspectiva já citada de formar grupos de estudo, Tardif (2014) defende que a relação dos professores mais experientes com os novatos pode ser benéfica no sentido de propor a formação na própria escola²⁸. Ainda segundo o autor, nesse sentido, os professores passariam também a serem formadores de professores. Destaca-se, nestes casos, a competência, nomeada por Perrenoud (2000), de competência para ensinar e trabalhar em equipe. Agindo dessa forma, toda a equipe escolar sairia do “muro de lamentações” e passaria a agir efetivamente sobre o problema.

5.1.4.2 Critério das escolhas das obras

A falta de planejamento das aulas de leitura literária interfere também nos procedimentos utilizados pelas professoras para escolherem os livros de LI. Para Costa (2007, p. 111), “uma seleção adequada é estratégia indispensável ao êxito do trabalho com a formação de leitores”. Ou seja, torna-se impossível o professor realizar um bom trabalho com a LI em sala de aula se não possui critérios no momento em que escolhe as obras para levar para a sala de aula. Ao serem questionadas sobre os critérios de escolha a P1 respondeu que selecionava livros mais ilustrados, com palavras menos difíceis. A P2 responsabilizou a falta de livros existentes na escola. Segundo ela, havia alguns livros dentro de seu armário na sala de aula, então como o seu tempo é limitado, ela escolhia o livro realizando apenas uma análise superficial. Nas palavras da docente:

²⁸ Destacamos que mais experiente não significa com maior tempo de carreira, pois alguns docentes fizeram seus há muito tempo e pouco lhes foi apresentado sobre literatura infantil. Como vimos que não há formação específica na escola, estes mais antigos no cargo não, necessariamente, terão mais conhecimento ou experiência nesse campo específico.

Pra falar a verdade aqui no colégio tem poucos livros. Fica uns em cima do meu armário. Ai como eu não tenho muito tempo pra ficar escolhendo ai eu pego os que estão lá em cima do armário. Aí eu vejo nossa, esse é interessante, por exemplo, do Chapeuzinho vermelho, esse é interessante pra eles (ENTREVISTA, P2, 2014).

O discurso das professoras foi comprovado na observação. Ao chegarem em sala, as professoras dirigiam-se até o armário, ao fundo da sala, abriam sua porta, pegavam um livro, folheavam as páginas e realizavam a leitura para os alunos.

Ainda sobre o critério de escolhas, a P1 disse que selecionava, para os alunos, livros mais infantis, de forma que consigam cativá-los. Mas ela não soube responder o que é essa marca infantil presente nos livros nem mesmo elementos presentes na história que contribuam para cativar os alunos. A P2 disse que pega um livro e pensa: eles vão gostar dessa história! Sua certeza baseia-se no fato de, ela, a professora, considerar o tema interessante.

Ainda sobre a escolha, questionamos as professoras se elas levam em consideração o interesse dos alunos nesse momento. A P1 respondeu que sim, pois têm livros que são sem sentido e quando a história tem personagens criativos, os alunos prestam mais atenção. Já a P2 afirmou não levar em consideração os interesses dos alunos.

Em suma, apesar das professoras terem apresentado na entrevista os critérios que utilizam na escolha de obras, tais como a ilustração e o interesse dos alunos, ficou evidente, na fase de observação, que esses critérios mencionados por elas não existem, haja vista que o tempo que elas dedicavam a essa atividade era mínimo e, ainda na presença dos alunos, tornando-se, assim, impossível realizar a leitura e análise do texto. Bettelheim (1996, p.13) nos fala:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Oliveira (2008) ao também abordar a necessidade do professor estabelecer critérios para a escolha de livros literários infantis, defende que se leve em consideração alguns aspectos, tais como linguagem apropriada ao universo infantil, a presença de um discurso que possibilite interação entre texto e leitor, ilustrações atrativas e ainda a problematização de valores humanos e éticos.

Para atender a todos esses critérios de avaliação de uma obra faz-se imprescindível que o professor dedique parte do seu planejamento para essa atividade, mas também não podemos nos esquecer da necessidade de uma formação que o capacite para tal ação.

5.1.4.3 Dificuldades no trabalho com a leitura literária

Levando-se em consideração que o trabalho com a LI exige alguns saberes a respeito da temática, essa atividade torna-se complexa para aqueles professores que não possuem uma formação inicial e continuada adequada. Foram muitas as dificuldades apresentadas pelas professoras, desde o conhecimento sobre o que e como planejar a aula, os critérios de escolha das obras para crianças, estratégias que poderiam ser usadas para motivar os pequenos para a leitura e até mesmo estratégias que os auxiliassem no processo de compreensão textual. Em sala de aula, percebemos que as dificuldades apresentadas pelas professoras eram tantas que o ato de ler, da forma como faziam, talvez pudessem afastar o gosto pela LI.

A dificuldade foi revelada em um primeiro momento na tentativa das professoras em explicar como era o trabalho em sala de aula com a LI. A P2 limitou-se em dizer que seu trabalho constituía-se em leitura em voz alta, mas que não havia um aprofundamento nessa atividade. Segundo ela, não havia um trabalho com as “partes do texto”. Ao afirmar isso, inferimos que ela tentou explicar que não contribuía para que os alunos interpretassem ou conhecessem o texto.

Um dos critérios para o professor realizar um bom trabalho de leitura literária em sala de aula é o conhecimento dos vários gêneros textuais, pois cada gênero possui características tão específicas que desconhecê-las compromete o trabalho. Costa (2007) afirma que esse conhecimento é importante, porque permite ao professor planejar estratégias que sejam indicadas a cada gênero textual e consequentemente à formação do sujeito.

As professoras disseram não conhecer os gêneros, suas características e nem trabalhar com eles em sala de aula. Quando explicamos que falar de gêneros textuais²⁹ é falar de fábulas, contos, histórias em quadrinhos, poemas, dentre outros,

²⁹ Comungamos nesse trabalho com a definição de gênero textual proposta por Marcuschi “gêneros textuais são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http>

elas afirmaram já ter ouvido falar, mas que não havia trabalhado com esses gêneros até o momento. A diversidade de gêneros usados pelas professoras em sala realmente foi limitada. Restringiram em usar livros contendo o texto verbal e não verbal e uma única vez fizeram a leitura de fábulas. Os poemas, gênero textual tão apropriado para a fase de alfabetização não foi usado uma única vez.

Durante a primeira oficina que teve como um dos objetivos abordar as características dos variados gêneros textuais, notamos mais uma vez o desconhecimento tanto das professoras pesquisadas a respeito das características dos gêneros: poemas, contos, fábulas, história em quadrinho, textos visuais, quanto dos demais professores presentes. Conhecimentos simples como o fato do poema ser composto por versos e estrofes eram desconhecidos por alguns dos presentes. No momento que uma dupla de professores abordou as características dos poemas, limitou-se a dizer que possuíam estruturas distintas dos demais gêneros textuais. Quando questionamos o que seria essa distinção não souberam explicar. Conhecer as especificidades de cada gênero textual é imprescindível para uma prática de leitura que leve em conta a adequação do gênero literário aos objetivos preestabelecidos pelo professor. Bamberger (2000, p. 25 *apud* Costa 2007, p. 49) ratifica dessa ideia:

Richard Bamberger aponta para uma prática pedagógica muitas vezes esquecida na escola pelos professores: a de se adequar a escolha dos textos a serem apresentados a objetivos claros e definidos de formação do leitor e a de preparar essas apresentações, levando em conta as diferenças entre contos e poemas, entre os contos do maravilhoso e os do cotidiano e assim por diante.

Para se desenvolver um bom trabalho em sala de aula também é necessário conhecer os escritores contemporâneos de LI. Ao solicitar que as professoras nos dissessem nomes de autores preferidos, na contemporaneidade, de LI, ambas responderam que “de cor” não se lembravam. As professoras revelaram também desconhecer as produções literárias feitas para crianças. E por isso, o critério usado nas aulas são conhecimentos delas mesmas. Mas, se ambas afirmaram terem tido uma formação inicial defasada com relação à leitura literária e ainda não

participaram de uma formação continuada a respeito da temática, resta-nos questionar quais são esses conhecimentos usados por elas.

As professoras foram sinceras ao relatarem, na entrevista, que sentiam dificuldades em trabalhar com a LI em sala de aula, tendo em vista que esta é a primeira experiência de ambas como docentes. A maior dificuldade relatada pela P1 foi em relação a como “cativar” os alunos para o texto trabalhado, segundo ela, gostaria de saber ir além do simples ler o livro. A maior dificuldade registrada pela P2 é fazer os alunos se interessarem pelo livro. Segundo ela, após a leitura, é raro alguém dizer “Ah, conta de novo!” A docente denunciou ainda que os alunos não estão interessados em ler nem em desenvolverem a leitura. Ao relatar isso as professoras desconhecem que para os alunos terem vontade de ler ou ouvirem novamente uma história é preciso que eles tenham sentido prazer durante essa atividade. Que a leitura tenha motivado emoções, imaginação e criatividade, ou, como relata Miguez (2001, p.47), que tenha permitido “[...] que a imaginação voe na “asa do papel” [...]”.

5.1.4.4 Estratégias de motivação para a leitura literária e interpretação textual

Nos momentos de observação das aulas das professoras, percebemos que elas não motivavam os alunos para esse momento, porque limitavam-se a chegar em sala de aula e dizer o nome da história a ser lida no dia. “Bom dia, prestem atenção na história”, e já iniciavam a leitura. Não faziam o levantamento de conhecimentos prévios, não exploravam o título, as informações contidas na capa do livro, muito menos as ilustrações.

Durante a leitura, poucas vezes pararam para fazer questionamentos, que sugerissem às crianças anteciparem o que viria em seguida. Geralmente, liam o livro tropeçando nas palavras e no ritmo, não utilizavam as várias possibilidades da voz, e ao final da leitura perguntavam apenas se os alunos haviam entendido. As crianças respondiam afirmativamente, mas a professora não aproveitava a oportunidade para escutá-las.

Filho (2009) afirma a importância de após a leitura o professor permitir que as crianças externalizem opiniões e impressões sobre o texto, realizando a leitura sensorial e emocional. A atividade de leitura não possuía nenhuma relação com

nenhuma outra atividade desenvolvida durante a aula. Era uma atividade descontextualizada.

Em uma situação de leitura, a P1 limitou-se a mostrar aos alunos, durante a leitura, algumas figuras presentes nas páginas dos livros e perguntar “Vocês estão vendo?” As crianças em coro responderam: “Sim”. Durante a leitura, um dos alunos informou à professora que possuía uma “historinha” de Jesus na bolsa. A professora apenas disse: “É?” No momento em que a professora iniciou essa leitura, os alunos prestavam atenção, mas à medida que o tempo passava, a professora demonstrava desconhecimento a respeito do que estava sendo lido, não trabalhava com as possibilidades da voz e nem ao menos tentava motivar os alunos. Com isso, eles foram deixando de prestar atenção no momento na leitura e começaram a brincar, mexer nos cadernos e no tênis.

A história lida pela professora tratava-se do livro “Descobrimento das Américas”, de autoria de Pilar de Olave Alma Flor e ilustração de Consuelo Amati Leon. Porém, a professora não levantou os conhecimentos prévios das crianças e nem acrescentou informações sobre o assunto. Durante a leitura, alguns alunos participaram dizendo “Deixa eu ver, tia”. Ao final da leitura, a P1 questionou: vocês entenderam alguma coisa? As crianças responderam que sim. A professora perguntou então: Entenderam o quê? A essa pergunta não houve resposta. Apenas um aluno se pronunciou solicitando que após o recreio a professora lesse o livro que ele possuía na bolsa. Mas a professora disse que não poderia fazer isso, porque o livro era muito grande.

Pelo relato acima, percebemos que o trabalho com a LI era realizado em sala de aula de forma desorientada e, como já escrevemos em tópicos anteriores deste trabalho, sem objetivos e expectativas preestabelecidas, aspectos estes importantes e que, uma vez ausentes, possibilitam que a leitura pouco contribua para a formação dos alunos enquanto sujeitos através da obra literária.

O pouco valor emitido pelas professoras às atividades de leitura certamente fazem com que as crianças também não vejam sentido a essa atividade, pois:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menos grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

As professoras também não realizavam estratégias de motivação de leitura que podem ser feitas, segundo Solé (1998), antes (Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; Expectativas em função do suporte; Expectativas em função da formatação do gênero; Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação), durante (Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Construção do sentido global do texto; entre outras) e depois do ato de ler (Construção da síntese semântica do texto; Utilização do registro escrito para melhor compreensão; Troca de impressões a respeito do texto lido; Relação de informações para tirar conclusões; Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; Avaliação crítica do texto).

Essas estratégias além de motivarem os alunos para o momento de leitura, ainda permitem a eles exporem conhecimentos prévios sobre o assunto, e isso fará com que os alunos prestem atenção à leitura tanto porque querem comprovar se as inferências feitas foram aceitas e também porque com isso as atenções ficarão voltadas para o texto. Abramovich (2003) também compactua da mesma ideia de Solé e afirma que ao final da leitura o professor mediador deve: discutir o texto, o ritmo do texto, o início e o final da história, os personagens, a capa, a encadernação, a paginação, o tipo e o tamanho das letras, o formato do livro e se for da vontade das crianças até mesmo reler um livro mostra-se importante.

Reforçamos que, durante a fase de observação, muitas foram as dificuldades apresentadas pelas professoras em contribuir com a compreensão textual dos alunos. Atividades, tais como as propostas por Filho (2009) de instigar os alunos a compreender a relação entre texto visual e verbal e reconhecer as expressões artísticas do texto não foram feitas.

5.1.4.5 Contação de histórias

Costa (2007) afirma que é de grande importância o ato do professor ler e contar histórias para crianças em idade pré-escolar e os primeiros anos do ensino fundamental. Segundo a autora, isso permite desenvolver o vocabulário e motivá-los para o hábito da leitura. Foi a partir desse conhecimento que investigamos a contação de histórias realizadas pelas professoras.

Quando questionadas sobre a frequência com que contam histórias para os alunos, as professoras responderam de forma semelhante: a P1 disse que todos os dias após a oração que realiza juntamente com os alunos, ela conta uma história. A P2 afirmou que conta história todos os dias para os alunos, porém algumas vezes ela “pega outra história”. O que essa professora quis dizer “com o pegar outra história” é que às vezes ela lê outros textos que não são classificados como Literatura Infantil.

Durante a observação, percebemos que as professoras no momento em que responderam a entrevista confundiram o momento de leitura em voz alta com o momento de contação de histórias, porque durante todos os dias em que as observamos, em nenhum momento, elas contaram histórias, apenas fizeram a leitura em voz alta.

Durante a entrevista solicitamos às professoras que descrevessem como se procede o momento de contação de histórias em sala de aula e como elas organizam a sala para esse ato. A P1 disse que faz com que todos os alunos fiquem em silêncio e muda um pouco a voz e faz gestos. Porém, como já afirmamos aqui, as professoras não contaram histórias em nenhuma aula observada. E nos momentos de leitura em voz alta a P1 tentava fazer com que os alunos fizessem silêncio, mas não conseguia. Era um ritual: ela chegava em sala, organizava as carteiras de modo que os alunos ficassem sentados em duplas. Enquanto organizava, os alunos conversavam muito, brincavam, gritavam e até brigavam. Como ela não conseguia controlar a sala para que todos se sentassem, deixava que alguns ficassem em pé ou brincando. As solicitações para que a turma fizesse silêncio eram muitas, porém não eram atendidas. Mesmo assim, ela pedia para que os alunos se levantassem para realizarem a oração. A professora falava e eles repetiam em coro o “Pai nosso”. Feito isso, algumas vezes ela realizava a leitura em voz alta, mas nesse momento, os alunos estavam ainda mais agitados e ela começava a leitura em meio a toda a agitação. Ela não fazia gestos e nem trabalhava as possibilidades de voz durante a leitura. Apenas lia com certa dificuldade, demonstrando que não havia feito uma leitura prévia do texto.

Abramovich (2003, p.20) registra que “Antes de ser lido para as crianças, o livro precisa ser lido pelo narrador”, haja vista que com esse planejamento prévio da leitura em voz alta, o professor pode utilizar e brincar com as várias possibilidades da voz e expressões gestuais. A autora em questão continua seu texto afirmando

que “O narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar a admiração” (ABRAMOVICH, 2003, p. 20). Apenas por meio disso os alunos podem prestar atenção ao texto lido, mas para isso é preciso que o professor tenha entendido a história, os personagens, as emoções presentes na narrativa.

A P2, durante a entrevista, afirmou que no momento de contação de histórias organizava todos os alunos em círculo, sentava em uma cadeira e contava as histórias. Segundo ela, organizava algo parecido com uma roda de conversa e ao final questionava os alunos a respeito do que eles haviam entendido e sobre a moral da história. Afirmou também que raros eram os alunos que prestavam atenção nesses momentos já que a maioria parecia estar “voando”. Nota-se que no discurso a professora sabia exatamente como deveria proceder durante a atividade de contação de histórias, mas não sabia como agir na prática. Até mesmo porque, segundo elas, nas situações reais de leitura, ela enfrentava uma sala com 25 (vinte e cinco) alunos indisciplinados, desatentos e desmotivados à leitura. Fica-nos a impressão de que a professora espera um aluno pronto³⁰, motivado e não percebe que motivar também é um papel, evidente que nada fácil, mas parte do ofício da docência.

Conforme já relatado, a P2 também não contou histórias para os alunos durante o tempo de observação, mas apenas realizou a leitura em voz alta. Houve controvérsias entre o relato da P2 na entrevista e os fatos observados em sala. Durante a leitura, a professora organizava as carteiras dos alunos em fila, colocava todos em seus lugares e anunciava a leitura do dia. Ela também não usava as possibilidades da voz e nem gestos para tornar a leitura mais prazerosa. Assim como a P1, essa professora demonstrava não ter planejado a atividade de leitura e também tinha dificuldades na pronúncia de algumas palavras. A respeito desse assunto Abramovich (2003) alerta sobre a necessidade de se planejar a leitura oral ou a contação de histórias. Afirmar que essa atividade tão importante, denominada por ela de arte e linda, não pode ser realizada no improviso com o professor pegando o primeiro exemplar que encontrar na estante, no caso das professoras em questão: no armário.

³⁰ Talvez sem perceber a professora esteja fundamentada em um racionalismo, acreditando que já nascemos com as estruturas pré-formadas. Hoje sabemos que somos seres inacabados, em processo de desenvolvimento durante toda a vida. Portanto, não se pode esperar em sala de aula um aluno motivado para a leitura, principalmente, crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental que, em muitos casos, terão um contato mais sistematizado com a cultura escrita somente ao ingressarem na escola.

Conforme ela mencionou na entrevista, realmente, ao final da leitura perguntava se os alunos haviam entendido a história, mas contentava-se com o “Sim” gritado pelas crianças. Então, ela fazia referência à moral, mesmo que o texto lido no dia não fosse uma fábula, ela tentava extrair a moral da história. Mas esses questionamentos eram sempre os mesmos e obtia sempre as mesmas respostas.

As professoras relataram durante a entrevista desconhecer atividades que poderiam ser feitas após a leitura ou contação de histórias. Atividades essas que podem ser inúmeras, de acordo com Abramovich (2003, p. 23): “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)”.

Talvez pela dificuldade enfrentada pelas professoras tanto para realizar a leitura oral e a ausência de momentos de contação de histórias, a terceira oficina intitulada “Contação de histórias” tenha sido a mais elogiada por todos os participantes. Percebemos que os professores, não apenas os envolvidos na pesquisa, mas todos os presentes ficaram maravilhados com o debate realizado a partir dos textos de Abramovich (2003) sobre a temática e com as contações de histórias feitas por mim e por outra professora convidada.

Foram momentos de gostosuras vivenciados por todos nós, percebemos a dedicação das professoras em preparar a contação de histórias utilizando todos os conhecimentos teóricos discutidos durante a oficina e ainda a criatividade demonstrada por elas no momento da apresentação da atividade.

Notamos que apesar de muitas desconhecerem as discussões teóricas sobre a importância da contação de histórias, sabem da necessidade dessa atividade para os alunos. O mais gratificante foi perceber que muitas acreditavam não ter habilidades para contar histórias, mas durante o tempo em que lá estivemos, perceberam que essa é uma atividade como qualquer outra que não exige dom, mas sim planejamento e dedicação. Além de discutirmos alguns elementos imprescindíveis à contação de histórias e a importância desse ato, também apresentamos alguns elementos que tornam a contação ainda mais prazerosa, tais como: o avental de histórias, o guarda-chuva de histórias, o tapete de histórias, o palito de histórias, entre outros.

No momento dos professores presentes apresentarem a contação de uma história, muitos se mostraram envergonhados, pois nunca haviam feito isso. Mas

outros surpreenderam a todas nós. Como, por exemplo, a P1, que em pouco tempo leu a história de Tirim e Cocoricó e fez uma maravilhosa apresentação.

5.1.4.6 Momento escolhido para a leitura de fruição

Saber escolher o momento de leitura ou contação de histórias também é primordial para o sucesso dessa atividade. Por isso, o “momento da história” também foi observado por nós. Segundo Zabala:

As formas de utilizar o espaço e o tempo são duas variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas, têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica. As características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem [...] (ZABALA, 1998, p.1 30).

A P1, como trabalha no período matutino, tinha mais dificuldades, em virtude do café da manhã servido pela escola aos alunos. A rotina dessa turma era a seguinte: às sete e trinta da manhã o sinal tocava e todos iam para a sala de aula, a professora levava alguns minutos tentando organizar os alunos nas carteiras. Em seguida, ela fazia a oração e algumas vezes a leitura. Porém, às oito da manhã a professora era chamada por um funcionário da escola para levar os alunos para tomar o café. Geralmente, no momento em que era interrompida, ela estava realizando a leitura, fato este que atrapalhava a atividade. Em uma das vezes ela interrompeu a leitura, levou os alunos para o café e na volta além de não continuar a história de onde havia parado, nem ao menos comentou sobre a necessidade de terminar a leitura em outro dia. Era como se ela tivesse esquecido. Em outros dois dias observados, a professora anunciou que faria a leitura após o momento do café, mas na volta também se esqueceu do prometido.

As cinco vezes que conseguiu iniciar e concluir a leitura antes do café foi prejudicada pelas várias interrupções não só das conversas dos alunos como também dos próprios funcionários que anunciavam mais de uma vez que ela deveria ir para o refeitório com os alunos. Dessa forma, perdia-se o ritmo da leitura. Zabala (1998, p.135) aborda a necessidade do professor planejar os momentos de realizar determinadas atividades justamente para evitar que o ritmo se rompa. Para ele:

O que acontece quando o ritmo se rompe justamente quando havíamos conseguido uma boa participação? E se isto acontece no momento mais

interessante de um debate, de uma experiência, de uma observação? (ZABALA, 1998, p.135).

A P2 não tinha esse problema, porque trabalhava no período vespertino. Os alunos entravam em sala, ela os organizava e fazia a leitura sem interrupções dos funcionários. Apenas duas horas após a aula ter iniciado é que os alunos saiam para o recreio. Durante os dias observados a P2 realizou a leitura oral no início da aula, sempre depois de organizar os alunos em fileiras e solicitar que eles fizessem silêncio.

Nesse sentido, notamos que o momento escolhido para realizar determinadas atividades em sala de aula, tais como a leitura e contação de histórias devem ter momentos específicos que contribuam com o ato. Nesse sentido Zabala (1998) evidencia que uma boa intenção do professor pode não ter um bom resultado se este não considerar o tempo como variável que pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente, dependendo da escolha a ser feita.

5.1.4.7 Estratégias de incentivo à leitura literária

Na entrevista, questionamos as professoras sobre as estratégias desenvolvidas por elas como incentivo à leitura literária. A primeira pergunta foi sobre a média de trabalho realizado em sala com a leitura literária semanalmente. A P2 afirmou ler quase todos os dias. De fato, durante a observação, isso foi comprovado. A P2 leu para os alunos todos os dias. A P1 relatou que duas vezes por semana entregava livros para os alunos lerem em casa, mas que nem todos liam, então, ela juntamente com os alunos faziam uma roda para conversarem a respeito dos livros lidos. Durante as 30 (trinta) horas de observação não pudemos constatar essa informação, porque a professora em nenhum momento entregou livros para as crianças levarem para casa e nem fez a roda e conversa. Como a entrevista aconteceu antes da observação, problematizamos esse fato apenas durante o encontro que realizamos para refletirmos sobre as práticas pedagógicas observadas em sala. Nesse momento, percebemos a importância de primeiro termos feito a observação e apenas posterior a isso a entrevista.

Questionamos também sobre estratégias de leitura usadas por elas como incentivo. A P1 afirmou ser estratégia o empréstimo de livros, já a P2 foi categórica ao afirmar que não usa nenhuma estratégia. Então perguntamos também à P2 se

ela se considerava uma professora que não incentivava os alunos a lerem. Ela afirmou que para isso contava histórias, mas era raro eles quererem ler um livro.

Em um determinado dia da observação, a P2 estava trabalhando com os alunos uma atividade referente ao programa Pacto na Alfabetização. Segundo a professora, a formadora do curso havia solicitado a elas que apresentassem aos alunos textos pertencentes aos gêneros: contos, fábulas, receitas e notícia. Para isso, a P2 chegou em sala, escreveu no quadro os nomes desses gêneros textuais e começou a ler a definição de cada um deles. Feito isso, sem entregar os textos pertencentes a cada gênero textual para os alunos para que eles acompanhassem a leitura e verificassem a estrutura do texto no papel, leu uma receita. Em seguida, a professora entregou aos alunos livros de contos e disse que era para eles verem. Foi a única ocasião, durante os dias da observação, que os alunos tiveram contato com livros de LI. Também foi o único momento em que todos ficaram em silêncio olhando os livros coloridos com ar de admiração, evidenciando-se a atração que os livros de LI exercem sobre as crianças, pois o fascínio que os textos não verbais causam é importante para o desenvolvimento da imaginação e criatividade na constituição de narrativas.

Outro aspecto que muito nos chamou a atenção, ainda com essa atividade, foi que, como os alunos, em sua maioria, não sabiam ler convencionalmente, eles folheavam os livros, fazendo leitura das imagens, mas a P2 os advertiu dizendo que não adiantava eles folhearem, mas que, no entanto, deveriam tentar encontrar alguma palavra. Nesse momento a professora entregou a receita de bolo para os alunos e disse que era para eles entenderem como ela era organizada. Sem explorar as obras de LI que estavam com os alunos, a P2 limitou-se a questionar que livros eram aqueles que as crianças estavam nas mãos. Eles responderam que eram livros de ler, a professora os corrigiu afirmando que eram livros de contos. Nesse momento, dois alunos foram até a professora perguntar se ela possuía mais livros para emprestar para eles. Ela respondeu que eles não estavam tentando ler palavras e apenas folheando e que isso não adiantava de nada. Um dos alunos respondeu que não sabia ler e a professora retrucou dizendo que ele deveria, ao menos, tentar. Nesse momento, ela entregou aos alunos uma folha contendo uma fábula, mas os alunos continuaram concentrados nos livros coloridos.

Um aluno, só, em sua carteira, folheava as páginas do livro, à medida que inventava a história baseado nas figuras, tão concentrado que parecia não perceber

o que acontecia ao seu redor. Mas a professora, sem explorar mais o momento, solicitou que os alunos devolvessem as obras literárias, pois eles iriam fazer outra atividade, já que agora todos sabiam o que era uma fábula, receita, conto e notícia. E assim, mais uma vez a docente desperdiçou um momento importante para trabalhar com a LI de forma qualitativa. Certamente por desconhecer a importância desse momento em que os alunos elaboram leituras a partir da imaginação. Ou, como registrou Costa (2007, p.47), “Em suas hipóteses de leitura, elas exercitam o olhar e a imaginação, num trabalho que prepara a leitura de textos de maior extensão e complexidade nas séries futuras”. Ainda sobre esse assunto, dessa maneira se pronunciou o autor:

Mesmo antes que a alfabetização confira certa independência de leitura à criança, o contato individual e silencioso com o livro tem função educativa, porque prepara o leitor para os contatos diretos entre as imagens lidas e o desenvolvimento de emoções e do imaginário, sem que haja intervenção e invasão do adulto (COSTA, 2007, P.47).

Costa afirma que se faz necessário o professor mediador da leitura literária desenvolver estratégias que incentivem a leitura:

[...] o trabalho com a literatura deve contar com um professor apto “à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil; ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem a leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido”. (COSTA, 2007, p. 41).

Notamos, então, a partir das descrições realizadas acima, que as estratégias de leitura literária desenvolvidas pelas professoras não dialogavam com o indicado nas literaturas acadêmicas e também não eram inovadoras. E se os alunos não tinham vontade de ler ou de levar livros para casa, devia-se justamente a forma improvisada e sem objetivos com a qual a LI era trabalhada em sala de aula, e ainda à falta de estratégias que pudessem motivar os alunos para a leitura literária.

5.2 Planejamento da ação

Após a observação, na tentativa de melhor compreendermos as práticas de LI desenvolvidas em sala, planejamos um momento de reflexão para com a ajuda das professoras refletirmos e interpretarmos os dados coletados na observação. Para isso, seguimos a orientação de Ibiapina (2008, p.91):

O observador além de descrever o contexto observado, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada.

Apesar de termos percebido várias dificuldades apresentadas pelas professoras durante a fase de observação, nos propusemos a iniciar a reunião ouvindo o que elas tinham por dizer. Dessa forma, nossa intenção foi no sentido não de apontar os erros, mas de criar oportunidades para que elas refletissem sobre suas práticas e percebessem o que poderia ser melhorado. Nesse sentido, Perrenoud (2011, p.164) aborda a necessidade de o próprio professor identificar os problemas referentes à sua prática: “[...] e que cada um saiba cada vez melhor apontar suas próprias falhas e traduzir a distância entre o que faz e o que gostaria de fazer em um projeto de formação”.

Planejamos esse momento de reflexão objetivando questionar as docentes sobre os fatos observados para ouvir o que elas tinham a dizer sobre eles e também compreender melhor alguns dados levantados na entrevista e não observados na prática.

À medida que íamos conversando, as educadoras se mostravam a vontade e relatavam dificuldades no trabalho com a LI. Aproveitávamos esses momentos para questioná-las sobre possíveis soluções. Fora dessa forma que juntas, abordamos suas dificuldades, as possibilidades e os temas das 05 (cinco) oficinas.

Primeiramente, comentamos com as professoras que elas leram vários dias durante a observação. Principalmente a P2 que apenas um único dia deixou de ler para os alunos. Questionamos se esse realmente era hábito ou se fizeram isso em consequência da observação. Elas afirmaram que realmente leem todos os dias e que fazem isso por orientação da supervisora escolar, uma vez que a solicitação da leitura deleite diária para os alunos partiu dela.

Indagamos sobre as dificuldades encontradas por elas nos momentos de leitura deleite. As docentes responderam que o maior desafio relaciona-se a falta de atenção dos alunos enquanto elas leem as histórias. Perguntamos então, o que elas inferiam para a falta de interesse demonstrada pelos alunos à leitura realizada e chegaram à conclusão de que isso deve-se, em parte, ao fato das histórias serem grandes e cansativas e alguns temas não serem de interesse dos educandos. Para essa problemática tanto a P1 quanto a P2 apontaram como possibilidade a leitura de

histórias com temas diferentes e que sejam do interesse dos alunos. O apontamento das professoras é relevante, tendo em vista que a criança demonstra maior relação dialógica com a história e os personagens no momento em que esses vivenciam fatos parecidos com os acontecimentos ocorridos na vida dos pequenos leitores. No entanto, explicamos que não é porque uma obra literária tem o enredo mais extenso que não devemos utilizá-la em sala de aula. Ao contrário, podemos aproveitar esses textos para despertar a curiosidade dos alunos fazendo a “hora da novela”, conforme orienta Filho (2009).

Como as pedagogas não abordaram a ausência do planejamento da leitura como um dos fatores responsável pela falta de interesse dos alunos, chamamos a atenção delas para esse fato. Perguntamos como eram os planejamentos das leituras que presenciamos na observação. Ambas afirmaram não fazerem o planejamento dessa atividade e nem lerem o texto antes de realizar a leitura oral para os alunos. Disseram que antes da leitura diária, vão até o armário da sala e pegam um livro para ler e geralmente escolhem a leitura pela capa ou título. Apontamos que todos os textos, literários ou não, requerem uma leitura prévia antes de serem lidos em voz alta, porque caso isso não seja feito, a leitura oral fica prejudicada, como aconteceu várias vezes durante a leitura das professoras em sala de aula. Problemas como “tropeçar” nas palavras, não realizar a entonação adequada ao momento e aos personagens, não saber o enredo da história que será lida (caso o texto seja narrativo) para elaborar questionamentos que motivem a participação dos alunos à leitura é prejudicial para a participação dos alunos na atividade de leitura. Como problemas elas identificaram o fato de não planejarem as leituras e nem ao menos realizarem a leitura prévia dos textos, muito menos escolherem as obras de acordo com a faixa etária dos alunos. Como possibilidade, perceberam a necessidade do planejamento de suas leituras como o de qualquer outra atividade a ser realizada em sala.

Durante essa discussão, a P2 lembrou-se do dia em que leu a fábula da lebre e a tartaruga para os alunos e no momento da leitura solicitou que dois alunos viessem à frente da sala para simularem ser os personagens. Ela acredita que a atividade foi produtiva, já que os alunos participaram mais da leitura. Mesmo essa atividade não sendo planejada, pois durante a aula ficou claro que a professora não havia lido a fábula com antecedência e nem mesmo os alunos sabiam o que deveriam fazer ali na frente da sala, foi evidente que os alunos se envolveram mais,

tanto que alguns solicitaram também fazer parte da “dramatização”. Momentos como esse tendem a despertar os alunos para as atividades, porque fazem com que saiam de suas rotinas e atribuam significado ao ato de ler. Portanto, há a necessidade de se planejar mais situações em que a leitura seja vista como atividade prazerosa, de encantamento, haja vista que muitas vezes a didatização dos textos literários acabam por desencantar os leitores em formação. Práticas como essas são importantes em todos os níveis de escolaridade. A pesquisadora lembra-se em especial de uma turma do 6º ano em que desenvolveu um projeto de leitura de fábulas. Os alunos, durante alguns dias, leram, discutiram, produziram e dramatizaram esse gênero textual. A proposta era provocar um diálogo entre o discurso das fábulas e as vivências desses educandos. Fizeram também uma análise das morais existentes nesses textos e sua aplicabilidade em outros contextos. A atividade foi significativa e prazerosa para os aprendizes.

Interpelamos as pedagogas sobre quais critérios utilizam para afirmar que os textos encontrados dentro do armário e lidos para os alunos são literários. Tanto uma quanto outra afirmaram que as únicas características levadas em consideração é o texto ser ficcional e ter a presença de ilustrações. Durante a observação, percebemos essa dificuldade das professoras, tanto que em uma das aulas a P1 leu histórias da Bíblia e a P2 leu o livro “A destruição das florestas” como se estes fossem do gênero Literatura Infantil. As educadoras afirmaram ter dificuldades em caracterizar um texto literário e como possibilidade apontaram a realização de estudos sobre as características de texto literário, mais especificamente da LI.

O terceiro problema apontado por elas fora o fato de não saberem como explorar mais a leitura. Afirmaram (e também percebemos pela observação) que apenas leem, mas não exploram a leitura, a atividade não permite que os alunos pensem sobre a história, comparem esta com os acontecimentos da vida, enfim que construam um novo conhecimento a partir da leitura. A p1 nos questionou se há outra forma de se trabalhar com os textos além da leitura. Mostrou-se em dúvida sobre a possibilidade ou não de interromper a leitura para fazer questionamentos aos alunos sobre o texto que está sendo lido. Como possibilidade indicaram estudo sobre estratégias para motivação e interpretação dos textos. A P1 afirmou ainda considerar pouco para a motivação apenas informar o título do texto, mas ao mesmo tempo, considerou desconhecer outras formas de apresentação e motivação. Mencionamos, portanto, a contação de histórias. Perguntamos se elas sabiam a

diferença entre leitura oral e contação de histórias. Elas disseram que não e nem conheciam estratégias que poderiam ser usadas nesse momento. Mostramos a elas algumas imagens no computador de materiais que podem contribuir para a contação de histórias e motivação dos alunos para esse momento. Como a escola não possuía esses materiais, as professoras manifestaram interesse de um tempo para confeccioná-los.

Interpelamos a P1 sobre a prática de solicitar aos alunos que levassem livros literários para casa e em seguida realizar roda de conversa para discutirem sobre a leitura, pois, na entrevista, ela afirmou fazer isso todas as semanas, mas não verificamos essa prática durante a observação. A P1 justificou que havia deixado de desenvolver esse ato em sala de aula, porque muitas vezes os alunos levavam os livros, mas não os liam. Indagamos se elas atribuíam essa falta de interesse dos alunos pela leitura exclusivamente a eles, ou se a forma como elas estavam apresentando a leitura literária, suas motivações, o contato proporcionado entre os alunos e os livros tinham relação. As professoras afirmaram ter dificuldades em incentivar a leitura e proporcionar um contato mais significativo e lúdico dos alunos com os textos literários.

Por ultimo as professoras apontaram como problema a falta de contato dos alunos com as obras da LI. Como sugestão, afirmaram a importância de um “cantinho da leitura”. Disseram que desde o início do ano pensam em organizar um espaço na sala de aula para leitura, mas que ainda não o fizeram. Um dado apresentado por elas como justificativa para isso foi o fato da escola estar passando por uma reforma. Porém, durante o tempo em que lá estivemos soubemos que o cantinho da leitura não havia sido organizado por nenhuma das professoras no ano de 2014. Inferimos que talvez não o tivessem feito até o momento porque não atribuíssem importância a esse espaço, tendo em vista que a escola dispunha de condições materiais para organizá-lo, tanto que após as oficinas, as educadoras organizaram esse espaço independente das reformas ocorridas. As pedagogas solicitaram que em uma das oficinas organizássemos tanto o cantinho da leitura, quanto estudo sobre o uso adequado desse espaço.

Foi assim que durante esses momentos de reflexão definimos os temas de nossos 05 (cinco) encontros. Seguindo as orientações de Tripp (2005, p.459) “[...] ao facilitar um projeto de pesquisa-ação, não se pode especificar os tópicos sobre os quais trabalhará, pois esses surgirão da análise da situação e serão selecionados

pelos participantes.” Os temas das oficinas foram: Literatura Infantil e seus diversos gêneros; Planejando as aulas de leitura da Literatura Infantil; Contação de histórias; Organizando o cantinho da leitura; Produção de materiais para o trabalho com a Literatura Infantil.

5.3 As oficinas

Participaram das oficinas 09 professores, todos formados em Pedagogia e atuando na escola X com turmas de 1º aos 5º anos e uma supervisora licenciada em Letras. Abaixo serão descritas as reflexões feitas após cada encontro. Objetivamos nas oficinas propor reflexão sobre a prática pedagógica e estudar textos teóricos sobre o tema. Para Pimenta (2005, p.525):

A partir da percepção da forma de como o professor trabalha as questões na relação ensino-aprendizagem, as pesquisadoras deveriam ajudá-lo a refletir sobre a própria prática, problematizar as situações, refletindo sobre o porquê de ele ter tomado determinada decisão, promovendo, assim, uma apropriação de seu próprio saber, do que está aprendendo, pois à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, ele se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele.

Nessa perspectiva aconteceram as cinco oficinas, objetivando a compreensão do fazer pedagógicas e possíveis transformações.

5.3.1 Oficina 01 (08 de novembro de 2014)

O primeiro encontro com os professores teve como tema “Literatura Infantil e seus diversos gêneros” e como objetivos: Conceituar Literatura Infantil; Elaborar um retrospecto da Literatura Infantil desde o seu surgimento até os dias atuais; Apresentar a importância e as características da obra de Monteiro Lobato; Apresentar, analisar e diferenciar os gêneros da Literatura Infantil: contos, poemas, fábulas, romances.

Para que os objetivos fossem alcançados trabalhamos com os seguintes conteúdos: Definição da Literatura Infantil; Características da Literatura Infantil; História da Literatura Infantil; Característica das obras de Monteiro Lobato; Gêneros textuais da Literatura Infantil.

No dia marcado para o encontro, um sábado de manhã, chegamos à escola e já havia três professores a espera da oficina. No início, para que os demais

participantes soubessem o motivo pelo qual estavam ali, explicamos o objetivo da pesquisa de mestrado. Feito isto, entregamos uma pauta³¹ a cada um deles e dissemos que começaríamos o encontro lendo um conto. Perguntamos quem conhecia a história de Chapeuzinho amarelo. Alguns professores conheciam, outros não, pois disseram conhecer apenas a história clássica Chapeuzinho vermelho. Questionamos, então, o que eles acreditavam ter de diferente nesse conto. Os professores ficaram tímidos em responder, mas um dos presentes disse que o amarelo significa medo, então poderia ser que esse texto falasse do medo de alguém. Fomos levantando outros questionamentos a respeito do gênero, apresentamos as ilustrações, o autor, o ilustrador, solicitamos que eles fizessem hipóteses de leitura a partir das informações prévias. Apesar de não ser objetivo da oficina do dia, esse trabalho teve como intenção apresentar aos professores formas de motivar e despertar o interesse dos alunos para o texto a ser lido, propostos por Solé (1998) e que acreditamos ser de grande relevância para a construção do significado textual. Após isso, iniciamos a leitura oral da obra. Tivemos o cuidado de planejar a leitura antes. Líamos usando as possibilidades da voz, fazendo gesto, dando pausas nos momentos adequados e também fazendo questionamentos aos professores, conforme orienta Abramovich (2003). Ao final da leitura, deixamos que eles externassem impressões sobre o texto, se haviam gostado ou não e as razões para isso. Este foi um momento importante da oficina, porque serviu para nosso primeiro contato juntos e também para eles refletirem sobre a forma que leem em sala para os alunos. Percebemos o encantamento dos professores com a leitura e os questionamentos. Foi um momento rápido que durou 15 minutos. Em seguida, explanamos os objetivos do encontro do dia.

Feito isto, solicitamos aos educadores presentes relatos sobre a forma como definem um texto como literário ou não. A P1 iniciou a discussão abordando que considerava literário todo texto ficcional com a presença de ilustrações. Os demais presentes concordaram com a fala da pedagoga e afirmaram também usar a mesma estratégia para caracterizar um texto literário. Levando em consideração as reflexões já realizadas no encontro acontecido após a observação, a P1 relatou ao grupo ter lido textos não literários para os alunos como se fossem literários e apenas percebeu tal fato no momento em que conversamos. Nessa ocasião, foi preciso a

³¹ Pauta disponível no apêndice F.

intervenção da pesquisadora na discussão abordando que apesar da importância das características citadas pelos docentes não podemos reduzi-las a isso e devemos levar em consideração outros, entre eles citamos o universalismo e os espaços vazados defendidas por Filho (1995). Com o intuito de promover uma discussão embasada em teóricos, entregamos cópias de dois textos aos professores: um trecho do texto *Por de sol de Trombeta*, de Monteiro Lobato e uma notícia de jornal *A volta do sítio do Picapau amarelo*, solicitamos que, em dupla, eles lessem os dois textos e dissessem qual dos dois era literário e quais as características de um texto literário. Após esse momento passamos para a fase de socialização das respostas e discussão sobre as características do texto literário infantil. Nesse primeiro momento, os professores ainda estavam tímidos e falavam pouco. Percebemos pelas discussões realizadas que eram muitas as dificuldades dos professores em definir e caracterizar o texto literário infantil. Muitos atribuíam a esse gênero textual apenas a marca da ficção e desconheciam outros importantes elementos caracterizadores da literatura defendidas por Filho (1995) e Costa (2007). Para melhor compreensão do grupo sobre o assunto, fizemos o estudo de um texto de Costa (2007) *Funções da literatura*. Ao final da discussão que contou com a participação de todos os presentes, o discurso dos professores sobre a definição do texto literário infantil estava mais claro, eles perceberam que este vai além da ficção e exige linguagem diferenciada e estética, entre outros elementos.

Após esse momento entregamos às duplas cópias de textos³² que abordavam a história da LI e as características das obras de Monteiro Lobato. Solicitamos que as duplas lessem os textos e em seguida passamos às discussões. Feito isto, entregamos um trecho do conto *História meio ao contrário*, da autora Ana Maria Machado para que eles lessem e comparassem com os contos tradicionais conhecidos por eles. O objetivo dessa atividade foi comparar textos atuais com os tradicionais. Para finalizar essa discussão apresentamos um quadro comparativo³³ da Literatura Infantil contemporânea e tradicional.

À medida que apresentávamos os temas, também questionávamos os professores sobre o assunto em pauta. Questionamos então como os professores escolhiam os livros de Literatura Infantil antes da oficina, e eles disseram que não

³² Os textos foram retirados da seguinte obra: OLIVEIRA, Maria Alexandre. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

³³ O quadro foi retirado da obra: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

sabiam dessas características discutidas no momento e nem de todo processo de evolução pela qual a LI havia passado. Afirmaram que a escolha das obras eram feitas apenas pegando os exemplares disponíveis nos armários da sala, sem levar em consideração se realmente eram textos literários ou não. Nesse momento, a P5 declarou “Estou vendo como é importante conhecer as características do texto literário, já que não é o fato de ter ilustrações e uma história inventada que faz dele literatura.” Os demais presentes concordaram com a fala da professora e afirmaram já ter lido textos que não possuem as marcas literárias discutidas na oficina como se fossem literários.

Após esse momento, passamos para a discussão a respeito dos gêneros textuais, considerado por Costa (2007) e Rego (1995) como sendo um dos requisitos à prática pedagógica do professor conhecer as especificidades dos vários gêneros textuais da LI em circulação. Questionamos se alguém sabia a definição da palavra gênero textual. Mas nenhum dos presentes respondeu. Perguntamos então se sabiam identificar e reconhecer as características desses gêneros. Os professores disseram que conheciam as características de alguns gêneros textuais. Então, entregamos a eles textos pertencentes aos seguintes gêneros: poemas, fábulas, contos, histórias em quadrinhos e textos visuais. Entregamos cada gênero a uma dupla e solicitamos a identificação das características desses textos e o relato sobre a forma como são trabalhados em sala de aula.

Percebemos a gravidade da dificuldade dos professores nesse momento. A única dupla que não teve dificuldade foi a P2 com outra professora do primeiro ano. Essas escolheram o gênero fábula e afirmaram que a característica da fábula é a presença da moral. A P1 juntamente com outra professora escolheu o gênero poema. E para nossa surpresa, a única definição que conseguiram elaborar desse gênero foi: possuir a presença de rimas e a estrutura é diferente. Quando questionamos como era a estrutura do poema não conseguiram responder. Tivemos que explicar que o poema possui estrutura diferenciada porque é formado por versos e estrofes. As demais duplas também tiveram dificuldades para apresentar as características das histórias em quadrinhos, contos maravilhosos e textos visuais. As dificuldades também se manifestaram no momento dos presentes relatarem a forma como trabalham com esses textos em sala, pois alguns professores nunca tinham trabalhado com o poema e as histórias em quadrinho. À medida que as duplas faziam as apresentações complementávamos as informações.

Durante toda a reunião os professores afirmavam estarem gostando muito do encontro e das discussões. Percebemos que o julgamento era sincero, e o conteúdo que para nós parecia simples demais, para eles era algo novo. Mas apesar das dificuldades apresentadas pelos professores sobre o tema, e a aprovação dos mesmos das discussões realizadas, no momento em que comunicamos que o encontro terminaria apenas às doze horas, conforme planejado, os professores reclamaram e ficaram inquietos. Disseram que foram comunicados que a oficina terminaria às onze horas e trinta minutos da manhã. Esse comentário nos fez pensar na verdadeira intenção dos professores ao participarem de uma formação continuada bem como da real situação do professor brasileiro. Estes, com salários baixos que não oferecem a opção de se ter uma ajudante doméstica, e como na maioria das vezes trabalham a semana inteira, durante todo o dia, e deixam os serviços domésticos para serem feitos nos finais de semana, não tendo dessa forma tempo para participar de formações continuadas aos sábados e nem para realizarem leituras que contribuirão com os trabalhos em sala de aula.

Ao final do encontro a supervisora perguntou aos professores se eles gostariam de continuar participando das discussões sobre LI e todos manifestaram desejo de continuar. Nesse encontro, os professores disseram que o diferencial dessas oficinas era o fato delas surgirem a partir dos problemas reais da escola e não apenas esperar programas do governo. Porque quando a formação surge da escola trabalha com as reais necessidades e muitas vezes os programas de formação continuada proposto pelas políticas públicas não são bem aceitos pelo corpo docente justamente por não trazer temas voltados para a realidade daquela instituição de ensino.

Após as apresentações e nossas devidas complementações a respeito das características dos gêneros textuais, solicitamos que as duplas preparassem uma aula com um dos gêneros textuais trabalhados no dia e desenvolvessem em sala. Devido ao tempo, o planejamento ficou para ser feito durante a semana.

Ao final do encontro entregamos uma avaliação a cada um dos presentes. A avaliação continha os seguintes questionamentos: O que eu não sabia e aprendi; O que eu já sabia e pude aprofundar; O que eu ainda preciso aprender. E por fim continha um espaço em branco onde os professores poderiam deixar impressões, opiniões sobre nosso primeiro encontro e se possível sugestões para os próximos momentos de reflexão. A oficina foi avaliada de forma positiva e os participantes

ressaltaram o aprendizado tanto em relação ao que o que é literatura infantil quanto às características dos gêneros textuais.

A respeito do primeiro questionamento a P1 respondeu: “Foi bastante significativo a discussão referente à definição da literatura infantil e os processos de mudança na literatura e a importância na escolha de livros que corresponda também a nossa atualidade e da vivência de nossos alunos e as características dos gêneros textuais.”

No mesmo sentido a P2 afirmou que não sabia o que era literatura infantil e como escolher alguns livros para trabalhar com os alunos. Mas que agora já possui “noção” de quais tipos de livros pode levar para sala de aula.

Em relação ao segundo questionamento a P1 respondeu que sobre a maioria dos assuntos ela sabia em partes, mas que pode aprofundar sobre a leitura das revistas em quadrinhos, os significados dos balões. Já a P2 afirmou ter conhecimento de poucas “coisas”, mas pode aprofundar em todas as partes da oficina.

Para a terceira pergunta, a P1 relatou ainda ter necessidade de refletir sobre como lidar com o momento de leitura em sala de aula. A P2 respondeu no mesmo sentido e, afirmou a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre como trabalhar com a literatura infantil em sala de aula.

Quanto ao espaço que havia para que os professores deixassem impressões, opiniões e sugestões a P1 constatou que a oficina foi bastante esclarecedora e significativa, pois refletiu sobre o trabalho com a LI em sala de aula. Já a P2 afirmou que para ela tudo estava perfeito, portanto não deixou sugestões.

5.3.2 Oficina 2 (15 de novembro de 2014)

A segunda oficina “Planejando as aulas de leitura da Literatura Infantil” teve como objetivos: refletir sobre a importância do planejamento das aulas de leitura; relacionar as características dos livros infantis adequadas às categorias de leitor; discutir estratégias de motivação de leitura; discutir estratégias de interpretação literária; planejar aulas de leitura de obras literárias.

Iniciamos a oficina com a entrega da pauta e os motivando para a leitura do dia. Informamos aos presentes que leríamos um texto que se chamava História de Amor de Regina Coeli Rennó. Fizemos os levantamentos dos conhecimentos

prévios. Comunicamos que se tratava de um texto não-verbal e após isso mostramos a capa do livro. Os professores fizeram inferências. Enquanto líamos, questionávamos sobre os próximos acontecimentos e os professores se divertiam com o texto. Ao final, alguns ficaram indignados com o desfecho do enredo, então, seguindo a proposta de Abramovich (2003) sobre as muitas possibilidades existentes após a leitura de um texto, entre elas o desenhar, entregamos a eles papel e lápis de cor e pedimos que cada um desenhasse o final desejado para a história. Consideramos uma atividade muito produtiva e divertida, em que os presentes puderam mostrar a criatividade.

Após esse momento, perguntamos aos docentes quem gostaria de relatar a atividade de leitura desenvolvida em sala. A professora do 2º ano que chamamos de P3 relatou a leitura do conto Menina Bonita do Laço de Fita, e do quanto os alunos haviam gostado da história. Segundo ela, planejou os questionamentos adequados que contribuíram para os alunos relacionarem o tema do texto com suas vidas e as crianças se identificaram com a personagem Menina Bonita. Através de direcionamentos e questionamentos adequados a educadora contribuiu para o dialogismo entre texto e leitor defendido por Coelho (2000), e as crianças se identificaram com o personagem, porque como salienta Abramovich (2003), as crianças, no ato da leitura, constroem relação de cumplicidade com os personagens. O interessante foi perceber que os participantes haviam planejado esse momento e elaborado questionamentos da mesma forma que havíamos discutido nas oficinas e constataram maior envolvimento dos alunos com a leitura. A P1 leu para os alunos a obra Chapeuzinho Amarelo e disse que havia feito os questionamentos a eles, mas demonstrou preocupação com o comportamento desses educandos.

Como percebemos durante a observação que a P1 realizava a leitura em momento inapropriado e objetivávamos verificar para posteriormente refletirmos sobre o espaço que as aulas de leitura ocupam no planejamento e na rotina dos demais professores, solicitamos a eles que preenchessem um quadro com as atividades desenvolvidas em sala de aula de segunda a sexta-feira. Sobre as rotinas Zabala (1998, p.215) nos fala: “[...] a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor”. Todos preencheram o quadro afirmando que a leitura literária é realizada todos os dias. Ao questionar sobre o planejamento dessas aulas de leitura, os docentes também foram unânimes ao

afirmarem que não há um planejamento, pois já estão habituados a realizar a leitura de fruição sem objetivos preestabelecidos.

No momento de debate sobre o melhor momento de realizar a leitura literária em sala de aula a P1 fez um relato. “Mudei o horário de contar histórias. Durante o encontro de reflexão, enquanto conversávamos sobre o melhor horário para a leitura percebi que não estava fazendo isso no melhor momento”. A P1 optava por ler para os alunos momentos antes de levá-los para o lanche. Dessa forma, nem sempre era possível concluir a leitura e, após esse momento, ela se esquecia de dar continuidade ao trabalho. Ou mesmo que conseguisse concluir a atividade antes dessa saída, a leitura ficava comprometida pelas interrupções de funcionários da escola, que de tempos em tempos, apareciam à porta para avisar que o lanche estava pronto. Durante o encontro para debater os problemas e as possibilidades com as professoras as questionamos sobre esse fato, fazendo-as refletir sobre a situação.

Levando em consideração o discurso da professora explicitado no parágrafo acima percebemos que ela, mesmo antes das oficinas, passou a observar e analisar de forma crítica o seu fazer pedagógico. Pimenta (2005) considera esse ato como importante à pesquisa-ação.

Iniciamos, portanto, a discussão a respeito do assunto a partir do que foi observado nas salas das professoras dos 1^{os} anos, fazendo os presentes refletirem sobre a importância do planejamento. Os docentes sentiram-se à vontade para relatarem, discutirem práticas e assumirem a ausência de um planejamento das aulas de leitura. Os educadores, nessa oficina, se mostraram mais participativos e criativos. Mesmo assim, percebemos que falta conhecimento teórico sobre o assunto e criticidade. Durante a discussão, constatamos pelos depoimentos que antes dessa formação continuada, os professores da escola X, mesmo os que tinham mais tempo de serviço, realizavam a leitura de forma improvisada, sem planejamento. Não se pensava a respeito da prática de leitura literária, seus objetivos e sua contribuição tanto para a formação do leitor quanto para a constituição de um sujeito defendido por Costa (2007). Não há também avaliação da prática e do resultado obtido ao final do processo. E isso contribui para que predomine a “mesmice” tão criticada por Silva (1997).

Lemos dois depoimentos³⁴ de professores sobre a leitura em sala de aula. Um dos depoimentos falava sobre uma professora que deixava para ler sempre no final da aula, no momento em que as crianças já estavam com o material guardado nas mochilas e sempre era interrompida por alguém que vinha avisar sobre a chegada dos ônibus escolares e outro de uma professora que escolhia o melhor horário e planejava sua atividade. Dessa forma, alguns dos presentes se reconheceram no depoimento da primeira professora. Mas outros afirmaram que já tinham a preocupação de escolher o melhor horário para a leitura, citamos como exemplo a professora do terceiro ano (P4) que declarou sempre escolher um horário que demonstre aos alunos a importância da leitura para ela.

Após essa etapa de reflexão sobre o momento adequado para a leitura, passamos para a leitura oral de um texto do livro do programa do governo federal Pró-letramento- Língua Portuguesa- alfabetização “Os tempos de leitura na sala de aula” e “Características dos livros infantis adequadas às categorias de leitor, da autoria de Coelho (2000).” Após a discussão sobre esses textos, os professores, em dupla, escolheram uma obra adequada para a turma com a qual trabalhavam.

Em seguida, entregamos os textos A leitura em sala e aula (ABRAMOVICH, 2003, p.140-148) e Estratégias de Leitura (SOLÈ, 1998, p.50.). A leitura e discussão dos textos tinham por objetivo propor a reflexão sobre os problemas de leitura em sala de aula, o que deveria ser feito com um livro de literatura infantil em sala para formar leitores críticos e estratégias de motivação e interpretação textual que podem ser feitas antes, durante e após a leitura. Solicitamos aos professores que comparassem a forma como agem em sala com as propostas defendidas pelos autores dos textos lidos. Indagamos as P1 e P2 sobre as dificuldades encontradas por elas no momento de realizar a leitura oral dos textos literários. Elas responderam que essas dificuldades devem-se ao fato de não lerem o texto antes de levar para a sala. Muitos dos presentes se identificaram com o relato e afirmaram também não realizarem uma leitura prévia dos textos. Uma professora do terceiro ano B afirmou ter tido alguns problemas em decorrência disso, em razão de ter levado o texto sem conhecê-lo e durante a leitura percebeu que este era inadequado para as crianças. Afirmamos aos presentes a impossibilidade de preparar uma boa leitura em poucos

³⁴ Os depoimentos foram retirados do livro: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Pró letramento:** alfabetização e linguagem. Brasília: [s/n], 2008.

minutos, como observamos fazer as P1 e P2 ao entrarem em sala e escolherem livros no armário para a leitura. Os docentes afirmaram ter percebido um comportamento diferente dos alunos na última semana em que planejaram a aula de leitura a pedido da pesquisadora. Afirmaram que sentaram com seus pares, leram, discutiram e elaboraram alguns questionamentos a respeito do texto lido. De acordo com os depoimentos, os alunos se mostraram mais participativos durante essa atividade. A P2 acrescentou à discussão a percepção de que muitas vezes os alunos não veem significado nas leituras pela forma como essas lhes são apresentadas. Consideramos um avanço, pois tanto na entrevista quanto no momento de reflexão feito após as observações, as professoras apesar de saberem que os alunos não atribuíam significado aos textos lidos por elas não citaram a falta de planejamento como sendo um dos fatores contribuidores para isso.

Escolhemos o texto de Solé (1998) “Estratégias de Leitura”, que apresentava muitos questionamentos e intervenções que podem ser feitos pelos professores tanto antes, durante quanto após a leitura, e as professoras demonstraram na fase de coleta de dados a necessidade de conhecer formas de incentivar os alunos a se envolverem com as leituras. Tanto que o único questionamento feito por elas aos alunos era ao final da leitura em que questionavam se eles haviam entendido o texto e eles respondiam afirmativamente. Indagamos as educadoras se elas acreditavam serem sinceras as respostas dos alunos e elas responderam negativamente e acrescentaram a necessidade de elaborar estratégias que envolvam as crianças na história por meio de uma relação dialógica.

Ao final da discussão, os professores elaboraram um plano de aula com as obras já escolhidas que continha: os objetivos da leitura, as estratégias de motivação e interpretação textual, os questionamentos que seriam feitos pelos professores, e a atividade de pós-leitura. Dessa forma, a oficina contribuiu para que os pedagogos refletissem sobre a importância do planejamento das atividades de leitura literária bem como a importância de traçar objetivos para a leitura, desenvolver estratégias de motivação e interpretação literária.

Ao avaliar a segunda oficina, a P1 afirmou que um dos pontos positivos fora o debate da relação das características dos livros infantis adequados à faixa etária dos alunos. A docente acrescentou ainda que ao escolher uma obra da LI preferia as mais ilustradas em consequência ao domínio não convencional da leitura pelas crianças, mas que durante a oficina percebeu que deve proporcionar o contato dos

discentes também com o texto escrito, por isso deve saber selecionar. Em relação aos conhecimentos que ainda objetivam aprender, a P1 demonstrou interesse em conhecer a importância e a estratégia de contação de histórias e como motivar os alunos para esse momento. A P1 registrou a seguinte opinião sobre essa oficina:

Gostei bastante do encontro apresentado com um texto visual “Uma história de amor” e fomos questionados sobre o texto e convidadas a mudar o final da história, em seguida, pudemos compartilhá-la. Dessa forma pode-se perceber o quanto a leitura de determinado livro contribui na formação de leitores críticos capazes de interpretar e demonstrar as emoções como o de perdoar ou não uma traição. Preenchemos a rotina realizada em sala de aula, podendo perceber a importância que está sendo dado à leitura em sala de aula e até mesmo modificar o horário para leitura sem devidas interrupções, assim como os exemplos de leitura de duas professoras, uma privilegia a leitura e outra deixa em último plano, deixando os próprios alunos entenderem assim que a leitura é tida como sem importância. Escolhemos um livro de Regina Chamlian para montarmos um planejamento, e nessa leitura foi possível elaborar várias estratégias para serem trabalhadas com as figuras geométricas, recontar a história através da ilustração. Essa história cita além das diferenças e discriminação por ser um pintinho diferente as variadas formas geométricas. Elaboramos a partir dessa leitura estratégias diferenciadas para motivar os alunos e contribuir com a compreensão textual. (Depoimento P1).

A partir do depoimento percebemos que os docentes compreenderam que preparar atividades de leitura é importante estratégia para a formação de leitores.

5.3.3 Oficina 3 (22 de novembro de 2014)

A terceira oficina ministrada foi Contação de histórias e teve como objetivos: refletir a importância da contação de histórias para as crianças; discutir estratégias de contação de histórias; contar histórias usando as técnicas debatidas na oficina.

Iniciamos a oficina contando a história de João, um menino que adorava ajudar sua mãe nas tarefas domésticas. Para contar essa história usamos materiais simples, tais como: baldes e flores de plástico. Os professores ficaram encantados com o momento da contação. Em seguida, expusemos os objetivos da oficina, fizemos uma dinâmica de divisão de grupo e entregamos cópias do texto da Fanny Abramovich (2003, p.15-21) para que eles lessem, discutissem e apresentassem ao grupo para elaborarmos as discussões sobre a importância e a forma de contar histórias para os alunos. Os textos lidos eram de fácil entendimento.

O primeiro grupo apresentou o texto A importância de contar história. A autora discute a importância das histórias para a formação dos leitores e o fato do primeiro contato de uma criança com o texto ser sempre de forma oral. Aliás, a LI tem sua

origem na oralidade. Ainda nesse texto, Abramovich discute a importância das histórias para o imaginário da criança e para que elas conheçam lugares diferentes por meio da leitura. Com o texto em pauta discutimos algumas das possibilidades que os textos provocam nas crianças. Os professores se lembraram da infância, em que moravam na zona rural e os pais, à noite, contavam histórias. Constataram também que nos dias atuais, com a chegada da tecnologia, essa prática tem se tornado cada vez mais rara.

O segundo texto apresentado foi Como contar histórias. Os professores discutiram elementos que a autora considera importante no momento de contação e acrescentaram elementos de sua prática.

O terceiro texto abordava Como aproveitar o texto. Abramovich apresenta alguns elementos que o contador de histórias deve saber para que desperte o encantamento dos ouvintes e o texto não fique enfadonho.

O último texto tinha como título um questionamento: Contar histórias só para quem não sabe ler? Nesse texto Abramovich aborda a discussão em torno de que independente da faixa etária, de saber ou não ler, todos gostamos de ouvir histórias. Nesse momento, os professores relataram experiências enquanto ouvintes de histórias e relataram que esses momentos ficaram marcados por toda a vida.

Entre cada apresentação dos grupos, uma história era contada. Esse encontro teve a participação de uma professora de Língua Portuguesa do IFRO-câmpus Ariquemes. Ela foi à oficina para contar algumas histórias. Iniciou contando a história dos três carneirinhos e o lobo-mau. Para isso, usou o avental de histórias. Foi um momento mágico. A professora usou todas as técnicas abordadas por Abramovich (2003). Alterou a voz no momento certo, demonstrou medo nos lugares adequados, cantou e encantou a todos os presentes. Após o momento de contação, pedimos que cada um relatasse o que sentiu enquanto ouviam a história. O relato iniciou pela pesquisadora “Eu senti vontade de chorar. Chorar de emoção. De ver a qualidade da contação, os sentimentos despertados nas pessoas, o encantamento dos professores ao ouvirem a história”. Uma professora do segundo ano disse que sentiu vontade que seus alunos estivessem presentes para compartilharem daquele momento mágico.

Outra história contada foi Cachinhos dourados. A educadora contou essa história usando o palito dos personagens. Os personagens são feitos em E.V.A.³⁵ e colados em palitos de churrascos. Tivemos o cuidado de apresentar algumas técnicas que despertam ainda mais a atenção dos ouvintes, como o avental, o tapete, a luva, o palito de histórias, as histórias contadas em colheres de madeira e em guarda-chuvas. Mas por outro lado, por levar em consideração, a carga horária pesada dos professores, tivemos o cuidado de contar algumas histórias usando apenas objetos do cotidiano. Contamos a história A semente da verdade (SECCO, s/d), usando apenas um pedaço de pano preto, sementes e flores de plásticos.

Feito isso, os professores foram divididos em três grupos, escolheram uma história para ser contada. Apesar do pouco tempo para o planejamento e o fato desse ato ser novidade para muito dos presentes, todos nos surpreendemos com o resultado. A P1 contou a história Cocoricó e Tirrim (AYMONE, 2012). Para isso, usou um fantoche de galo que havia na escola e um relógio da sala da supervisão. Apesar do nervosismo, usou todas as técnicas discutidas na oficina. Ao final da apresentação foi aplaudida e convidada por outros docentes presentes para ir as suas salas de aula contar aquela história. O mais interessante foi que ela contou uma história pela primeira vez.

As outras histórias contadas foram A árvore generosa (SILVERSTEIN, 2006) e O vestido azul (AUTOR DESCONHECIDO). A professora que contou a história da árvore generosa é mais experiente e demonstrou menos nervosismo. Para contar a história usou apenas galhos de uma árvore que havia sido aparada na escola. A pedagoga que contou a história do vestido azul também está começando sua carreira profissional e era a primeira vez que desenvolvia essa atividade tendo uma plateia e fez isso de forma encantadora.

Ao final da oficina, antes de fazer a avaliação, a professora do terceiro ano pediu que a deixasse contar a história dos três carneirinhos e o lobo mau, mas sob uma versão diferente que ela ouvia quando criança no programa da Rádio Nacional sob a voz da apresentadora Tia Leninha. Ela contou a história e encantou mais uma vez a todos.

³⁵ E.V.A. é a abreviação de Etil Vinil Acetato. Trata-se de uma borracha não tóxica usada em diversas atividades artesanais. Também é um material muito usado no meio educacional enquanto ferramenta didática.

Ao final da oficina, todos estavam encantados e com o coração um pouco mais leve. Vivenciamos realmente uma tarde de gostosuras e, nesse encontro definimos que as duas últimas oficinas deveriam ser juntas.

5.3.4 As duas últimas oficinas (05 de dezembro de 2014)

A quarta e a quinta oficinas aconteceram no mesmo dia. Por sugestão dos professores presentes na oficina de contação de histórias, realizamos uma oficina que teve a duração de 08 horas diária. Esta teve como objetivo organizar o cantinho da leitura nas salas das professoras e propor reflexão sobre como esse espaço pode ser utilizado de forma significativa para contribuir com a formação de leitores e ainda produzir materiais para que a leitura seja trabalhada de forma diferenciada.

As crianças precisam de motivação para ler, nessa faixa etária. Portanto, um espaço organizado, que desperte a atenção dos pequenos e deixe em evidência os livros de LI é fundamental. Foi com essa concepção que iniciamos a oficina questionando os presentes sobre os motivos que os impediavam de construir o cantinho da leitura. Como relataram a P1 e P2, na entrevista, alguns professores também justificaram a ausência desse espaço em virtude da reforma escolar, já outros afirmaram a necessidade de no início do ano letivo a gestão escolar deixar um espaço no calendário para que os materiais necessários sejam confeccionados. Uma das professoras do 3º ano confessou que todo ano as aulas iniciam sem os docentes terem preparado o ambiente com cantinhos da leitura, alfabetos, números, entre outros e eles acabam não fazendo durante o ano letivo em virtude da falta de tempo

Mencionamos, portanto, a importância de um espaço destinado na escola para o contato das crianças com os livros. E como a escola X não possui biblioteca e nem sala de leitura, um ambiente na sala de aula em que as crianças possam ler torna-se essencial. Silva (1987) aborda a importância do professor propor atividades coletivas de leitura com o intuito de despertar o gosto e o hábito de ler. Entre essas, o autor aborda o cantinho da leitura com livros disponíveis ao pequeno leitor. Questionamos os presentes como os alunos dessa escola poderiam formar o hábito da leitura se consoante eles mesmos disseram o ambiente familiar desses alunos não proporcionam isso e a escola que deveria ser uma das grandes incentivadoras possui os livros fechados dentro de armários de madeiras no fundo da sala bem longe do contato das crianças.

E nesse sentido o trabalho foi organizado. Construimos cantinhos de leitura para as duas professoras, os demais participantes contribuíram confeccionando materiais, tais como: mala viajante, avental de histórias, e palito de histórias. Tivemos um dia de muito aprendizado e mobilização de toda a escola e, esta forneceu os materiais necessários para a confecção dos objetos citados acima, os professores participaram contribuindo com suas competências, tais como: desenhar, costurar, colar, recortar, ampliar. Cada um desempenhou um papel. Durante o dia, vários foram os momentos em que eles demonstraram o desejo de outros momentos de construção e aprendizados como este. Também percebemos que mesmo os professores que não tinham produzido os cantinhos da leitura, demonstraram o interesse de preparar este ambiente nas salas de aulas.

5.4 Propostas de ação: o plano de ação

O plano de ação que ora se apresenta foi construído a partir da necessidade dos professores de primeiros aos quinto anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ariquemes-RO em continuar com a formação continuada na área de Literatura Infantil. Durante o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Encantamento com a literatura infantil: contribuições à prática pedagógica para formação de leitores”, desenvolvida pela mestrandia pesquisadora, fizemos um levantamento de dados junto aos professores e equipe pedagógica da escola colaboradora desse projeto³⁶.

Durante as oficinas, as professoras perceberam a necessidade de refletir constantemente sobre a prática pedagógica a partir das necessidades advindas do cotidiano de sala de aula. No sentido de colaborar com a formação continuada das professoras dentro da própria escola e com foco em suas necessidades elaboramos o plano de ação em pauta. O plano de ação contém os seguintes itens: objetivos, geral e específicos, justificativa, histórico da elaboração do plano de ação, avaliação e referências e que serão descritos a seguir.

³⁶ Optamos por apresentá-lo no corpo do texto e não colocá-lo somente como apêndice por considerá-lo parte importante desta pesquisa-ação.

5.4.1 Objetivo Geral

Proporcionar a política de formação continuada em Literatura Infantil, a partir da realidade efetiva da escola, de professores que atuam de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Ariquemes-RO.

5.4.2 Objetivos específicos

- Fazer levantamento, junto aos professores, durante o ano de 2015, para decidir os temas de Literatura Infantil que devem ser trabalhados na formação continuada dos professores que atuam de primeiro ao quinto ano;
- Proporcionar momentos específicos coletivos e individuais para que os professores possam refletir sua própria prática pedagógica com a Literatura Infantil;
- Mobilizar a escola para a necessidade de uma formação contínua;
- Permitir que os professores sejam os gestores de suas próprias formações continuadas;
- Descrever a dinâmica das formações continuadas, estabelecendo dia, horário e a forma pelas quais os encontros serão conduzidos.
- Criar condições de estudos coletivos pelos professores dos primeiros aos quintos anos.

5.4.3 Justificativa

Diante da evolução constante da sociedade atual, a exigência do ser humano em estar sempre em processo de aprendizagem é uma realidade. Quando se trata do professor, então, é crucial, capacitar-se para melhor desenvolver sua tarefa. Tão importante é essa questão que Perrenoud (2000) aborda como sendo uma das competências para ensinar o professor administrar sua própria formação continuada. Precisamos continuar nos formando também porque temos que nos reconhecer sempre como seres inacabáveis. Paulo Freire (2011, p.53) consciente desse fato afirma que “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

A formação continuada é um direito dos educadores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 em seu artigo 62 (sessenta e dois) regulamenta que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (LDB 9394/96, p.23).

Tardif (2014) também reconhece a importância da formação continuada para os professores e declara:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2014, p.249).

Apesar de garantida em lei, a formação continuada, para acontecer de fato nas escolas brasileiras, necessita de algumas condições. Entre elas, Gadotti (2003, p.34) destaca 07 (sete) condições que ele nomeia de direitos mínimos:

1º direito a pelo menos 4 horas semanais de **estudo** com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos;
 2º possibilidade de frequentar **cursos** sequenciais aprofundados em estudos regulares, sobretudo sobre o ensino das disciplinas ou campos do conhecimento de cada professor;
 3º acesso à **bibliografia** atualizada;
 4º possibilidade de sistematizar sua experiência e **escrever** sobre ela;
 5º possibilidade de participar e expor sua experiência em **congressos** educacionais;
 6º possibilidade de **publicar** a experiência sistematizada;
 7º enfim, não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também **colocar em rede** essas reflexões, o que cada professor, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação da própria escola. (GRIFOS DO AUTOR).

Mas não podemos pensar em formação continuada como sendo um curso que ofereça receitas prontas para o professor. Pois nessa perspectiva, o docente não terá a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática e construir um verdadeiro aprendizado. Na percepção de Gadotti (2003, p.31) a formação continuada do professor deve ser:

[...] concebida como reflexão, pesquisa-ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Tardif (2014) corrobora com essa ideia e propõe que:

[...] a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de

pesquisa, mas como colaboradores e até como pesquisadores. (TARDIF, 2014, p.238).

Nesse mesmo sentido se pronuncia Freire (2011, p.40) ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para a formação continuada, Gadotti (2003) propõe ainda que os trabalhos em grupos, os chamados grupos de reflexão têm uma função relevante. A troca de experiências entre os profissionais podem ser realizadas por meio de oficinas, relatos de experiências ou até mesmo grupos de trabalhos. Esses grupos precisam ser mais incentivados na escola. Nós professores precisamos compreender que para nos formarmos continuamente em nossa profissão não precisamos ficar esperando as políticas públicas de formação continuadas, que muitas vezes tratam de problemas tão distantes de nossas realidades, e sim elaborarmos nossas próprias formações, aprendendo juntos na escola, através da colaboração. Sintetizando, nas palavras de Gadotti (2003, p.32):

[...] a nova formação do professor deve estar *centrada na escola* sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um **paradigma colaborativo** e cooperativo entre os profissionais da educação (grifos do autor).

Perrenoud (2000) também considera a importância dos professores se unirem de forma autônoma para enfrentar e analisar situações complexas que possam ser melhores resolvidas em um trabalho em equipe. Para o autor é preciso que os docentes saiam de seus “muros de lamentações” e comecem a agir em grupo em busca de soluções.

Por outro lado, Gadotti (2003) não desconsidera a necessidade de uma ajuda externa à escola, o que ele chama de assessoria pedagógica. Entretanto, essa ajuda não deve ser no sentido de fazer o trabalho que deve ser da escola, e sim, contribuir para que a escola tenha inovação. As assessorias pedagógicas não devem implantar inovações trazidas de fora. É preciso que nesse processo a escola seja protagonista da ação e não expectadores de uma mudança. “Toda inovação que vem de fora está fadada ao insucesso.” (GADOTTI, 2003, p. 33).

No processo de formação continuada Gadotti (2003) defende a necessidade de professores autônomos, e para isso é preciso assunção, construção e conquista dessa autonomia. O papel da assessoria externa é contribuir para que o professor e

a escola identifiquem as reais necessidades, e de forma colaborativa, encontrar respostas para essas questões. Foi corroborando com essas concepções de formação em que o professor tenha voz e seja um participante ativo de sua formação que elaboramos esse Plano de Ação.

5.4.4 Histórico da elaboração e construção do plano de ação

O plano de ação fora feito no dia 27 de março de 2015 com a colaboração dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse momento que teve a duração de 04 horas, os presentes deram contribuições na tentativa de contribuir com a efetivação do referido plano. As contribuições foram no sentido de definir: quantas vezes por mês a formação aconteceria, quem seria o responsável por organizar as formações, qual a quantidade de horas dedicada a essa formação mensalmente, como os temas da formação seriam definidos ao longo do ano, e quais temas já poderiam ser escolhidos na ocasião. Logo, estabelecemos que:

- Os encontros serão mensais e acontecerão no primeiro sábado de cada mês;
- Os encontros terão a duração de 04 horas e iniciarão às 08 horas da manhã;
- O responsável por fixar os avisos da formação uma semana antes, com a pauta, e possíveis atividades de leitura prévia, no quadro de aviso da sala dos professores será a supervisora de primeiro ao quinto ano;
- Os temas serão definidos ao longo do ano. E esses surgirão a partir das reuniões pedagógicas dos professores. Nesses momentos, em que os professores estiverem reunidos, deverão expressar suas dificuldades ou interesses por algum tema relacionado à literatura infantil. Caso haja mais de um tema por reunião, os participantes farão uma votação para definir o tema do encontro;
- Os encontros de estudo da formação continuada será ministrado, na maioria das vezes, pelos próprios professores da escola, sendo que cada encontro será conduzido por dois professores que tenham maior afinidade com a temática a ser discutida;

- Quando o tema for de dificuldade de todos os professores, poderá ser convidado outro profissional de dentro da própria escola ou de outra instituição para conduzir o encontro;
- A avaliação será realizada por todos os participantes ao final de cada encontro;
- Quando não houver dificuldades ou interesse em estudar temas relacionados à Literatura Infantil no mês, outro tema voltado para outras áreas de interesse serão discutidos nos encontros;

Quadro 07: Ações Pedagógicas

RESPONSÁVEL	ATIVIDADES	CRONOGRAMA
Pesquisadora, professores participantes da pesquisa, supervisora e diretora	Promover uma reunião para discutir formas de efetivar a formação continuada na escola.	27 de março de 2015.
Supervisor e professores da escola.	Discutir em reuniões pedagógicas ou planejamentos coletivos sobre temas de interesse da Literatura Infantil, mensalmente.	De abril a outubro de 2015, em pelo menos uma reunião pedagógica ou planejamento coletivo.
Professores de primeiro ao quinto ano.	Caso haja mais de um tema por mês, fazer votação para escolher o tema que deverá ser estudado no referido mês.	De abril a outubro de 2015.
Supervisor	Fazer os convites, fixar nos quadro de avisos da sala dos professores, bem como fixar a pauta e distribuir possíveis atividades de leitura prévia aos professores.	De abril a novembro de 2015.
Supervisor	Fazer a lista de frequência e passar em todos os encontros.	De abril a novembro de 2015.
Professores	Definir quem serão os dois professores responsáveis pelo encontro do mês. Ou caso não haja ninguém apto a discutir o assunto sugerir outros nomes que serão convidados.	Um encontro pedagógico ou planejamento coletivo por mês.
Supervisora	Convidar, se for o caso, outros profissionais da própria escola ou de outras instituições para conduzir os encontros de formação continuada.	Todos os meses, ou sempre que for necessário.
Professores de primeiro ao quinto ano da escola	Preparar o encontro, slides, pauta, textos a ser discutidos, avaliação.	De março a novembro de 2015.
Pesquisadora, professores participantes da	Definir temas de Literatura Infantil que serão trabalhados no ano de 2015.	27 de março de 2015.

pesquisa, supervisora e diretora.	Tema 01: Encontros para separar os livros de Literatura Infantil das demais obras da escola; Tema 02: As características dos textos narrativos da Literatura Infantil e sua utilização em sala de aula. Tema 03: Projeto de leitura literária. Tema 04: A literatura infantil e sua contribuição para a alfabetização.	
-----------------------------------	---	--

5.4.5 Avaliação

O plano de ação em pauta será avaliado pela supervisora e pelos professores por meio de observações, reflexões e relatórios bimestrais que objetivarão detectar os pontos positivos e os negativos das formações continuadas descritas no plano de ação. Essas avaliações terão o objetivo de apontar novos direcionamentos, caso necessário. Também será avaliado tanto pelos professores quanto pela supervisora o reflexo das formações nas aulas de leitura literária dos professores.

5.4.6 Referências

BRASIL, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Fevale, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

Ao final dessa seção, consideramos a importância da formação continuada dentro da escola com grupos de reflexão que discutam o fazer pedagógico visando sempre a transformação da prática pedagógica no sentido de oferecer aos alunos educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(CORA CORALINA).

Realizar essa pesquisa foi uma experiência singular, ao mesmo tempo em que exigiu muito trabalho, também nos proporcionou muitos conhecimentos, olhamos para a prática pedagógica dos professores não no intuito de criticar, mas, de forma colaborativa, pensar em soluções que contribuíssem com elas e que os próprios docentes pudessem pensar em soluções para as dificuldades que enfrentavam.

Durante o período em que estivemos em contato com os docentes da escola X, percebemos a importância da pesquisa associada a uma proposta de intervenção formativa oriunda das necessidades de práticas pedagógicas de sala de aula. Fato este que proporcionou não somente comprometimento da ação investigadora, mas também responsabilidade por produzir conhecimentos que venham impactar o cotidiano escolar, como exemplo o Plano de Ação produzido por nós.

Vimos também que os professores estão sedentos de pesquisas em que eles sejam não apenas os sujeitos investigados, mas agentes ativos do processo, e que estas não terminem apenas em análises e críticas dos dados encontrados, mas que de forma colaborativa, encontrem soluções para os problemas elencados.

Iniciamos esse trabalho conscientes da importância da Literatura Infantil para a formação de novos leitores e contribuição para a constituição do sujeito, mas, apenas no percurso, compreendemos os muitos fatores que envolvem a prática docente, dentre eles a necessidade de uma formação inicial adequada e a existência de formações continuadas que ouçam e também deem vozes aos sujeitos.

Entendemos o quão importante são os saberes temporais e experienciais na prática pedagógica docente, pois esses juntamente com uma formação inicial que dê importância tanto à teoria quanto à prática, que trabalhe o conhecimento de forma não fragmentada, que compreenda a leitura como um dos atos mais importantes no processo de alfabetização e letramento e, portanto percebam a necessidade de um maior aprofundamento nessa questão, e que no momento em que o professor for para a sala de aula, a escola e as políticas públicas pensem em formações continuadas que possam ouvir as suas reais necessidades. Estes são importantes passos para uma educação de qualidade.

No início desse trabalho, elaboramos a seguinte questão norteadora: A partir da realidade concreta observada na escola e das dificuldades apresentadas pelos docentes, como contribuir com as práticas pedagógicas dos professores? E percebemos que uma pesquisa-ação seria a melhor metodologia para contribuir com a prática.

Com as entrevistas e as observações feitas durante a pesquisa pudemos analisar e refletir as práticas pedagógicas com a Literatura Infantil das professoras. Percebemos que mesmo não tendo uma formação inicial adequada para trabalhar com a LI em sala de aula e a ausência de formações continuadas no ambiente escolar que atendessem as reais necessidades, as educadoras tentavam, mesmo com limitações, trabalharem com a LI. Como exemplo disso podemos citar como pontos positivos o fato de realizarem todos os dias a leitura de fruição, o que demonstra preocupação em proporcionar o contato das crianças com os textos literários. No entanto, essas práticas pouco contribuíam com a formação de novos leitores, tendo em vista as muitas dificuldades apresentadas por elas em trabalhar com a LI. Práticas como leituras realizadas em momentos inadequados, leituras sem objetivos, ausência de motivação dos alunos para o momento da leitura, falta de critérios na escolha de livros, a ausência de situações que proporcionassem aos alunos melhor compreensão do texto lido e ausência de planejamento das aulas de leitura foram vivenciadas por nós e compreendidas posteriormente por elas.

No decorrer do processo, percebemos que essas dificuldades eram provenientes de diversos fatores, tais como a fragilidade das formações iniciais vivenciadas por essas docentes, bem como dos saberes temporais referentes à literatura infantil e ainda o fato dos saberes experienciais estarem em processo de construção. Foi nesse sentido que em colaboração com o grupo, percebemos que a melhor maneira de contribuir com a prática dessas professoras seria oferecendo as oficinas, para que nesses momentos pudessem ter as primeiras experiências em uma formação continuada que abordassem a temática e, por fim, o Plano de Ação para dar sequência a essa política de formação dentro da escola.

Há quem possa se perguntar em que essas oficinas se diferenciam de outras formações oferecidas aos professores. E a isso, também pensamos muito durante a fase de pesquisa-ação. Primeiro, que ainda não havia sido oferecido aos docentes da escola X uma formação tratando da temática LI. Segundo que pela primeira vez, os educadores dessa escola tiveram a oportunidade de participar de uma formação

que não nasceu pronta, com livros e apostilas feitos para que eles estudassem. Antes disso, alguém, no caso a pesquisadora, foi até esse ambiente escolar, entrou nas salas de aulas, sentou nas carteiras minúsculas feitas para as crianças, compartilhou os momentos e até dos problemas vivenciados pelos alunos e professores. Ela estava lá no dia em que um aluno veio descalço para a escola e a direção mandou chamar a mãe para explicações e ela disse que o filho estava vindo descalço porque algum aluno havia jogado o chinelo dele no telhado da escola. Viu o dia em que as crianças estavam animadas para a professora ler um livro que o coleguinha trouxe para a sala de aula, mas que por falta de uma formação adequada ela não soube aproveitar esse momento.

Portanto, a diferenciação dessas oficinas e o que melhor ela proporcionou aos professores daquela escola, foi o fato de dar vozes aos sujeitos. Eles perceberem que não precisam ficar esperando alguém de fora da escola que nem conhece a realidade vir e trazer uma solução. Porque isso não é possível nem na escola X, nem em qualquer outra do mundo. Mas é possível sim, os educadores serem responsáveis por suas formações, criarem o hábito e sentirem a necessidade de constantemente estarem refletindo sobre sua prática pedagógica.

E por fim, esperamos que com a formação proposta no Plano de Ação, cada vez mais os professores da escola X possam refletir sobre o trabalho com a Literatura Infantil, e que essas aulas possam ser momentos de muito aprendizado e gostosura para os pequenos leitores. Que os docentes consigam pensar e desenvolver estratégias capazes de formar apaixonados leitores literários. Desejamos a esses alunos um professor bem diferente do meu professor do primeiro ano, mas que se pareça muito com o meu pai. Pois foi ele quem me fez encantar pelo mundo da leitura literária.

Aprendemos muito ao longo dessa caminhada. Como diz o grande escritor contemporâneo amazonense Márcio Souza “A vida é um eterno aprendizado. Aprende-se em casa, aprende-se nas escolas, aprende-se com os velhos, aprende-se com os jovens, enfim, aprendemos com as lições da vida, a sempre boa e experiente escola do mundo”. Aprendemos fatos que ficam como sugestões para trabalhos futuros, entre eles, citamos a necessidade percebida, meses depois, de ter gravado as oficinas. Mesmo tendo registrado os acontecimentos em um diário, sentimos a conveniência de rever e ouvir alguns acontecimentos. Também encontramos algumas pedras no meio do caminho, a maior de todas é o tempo que

o professor possui para planejar e se capacitar. Muitas vezes, como ocorreu nessa pesquisa, eles precisam abdicar de seu tempo ao lado da família nos fins de semana para estudarem.

Essa pesquisa trouxe à tona várias questões importantes que abrem espaços para pesquisas futuras que podem ser realizadas tanto pela própria pesquisadora quanto por aqueles que desejam compreender e contribuir um pouco mais com a formação de leitores literário no Brasil. Dentre essas temáticas merecedoras de maior investigação citamos o letramento literário, termo tão importante e necessário, pois a criança letrada literariamente possui uma inserção privilegiada ao mundo da escrita, portanto cada vez mais devemos nos preparar, enquanto professores, para formarmos não só alunos letrados, mas letrados literariamente. Perpassou todo esse trabalho também a questão das políticas públicas de formação continuada no Brasil, tão importante para colaborar com a formação de professores em desenvolvimento de sua profissão. Não podemos deixar de considerar ainda os diálogos tão necessários para o desenvolvimento de qualquer formação continuada. A partir deles percebemos as reais necessidades dos professores e do ambiente escolar. E por fim, abordamos as ações pedagógicas dos professores com a LI. Esse tema de grande relevância não só para esse trabalho, mas também para o educador que pretende instigar a imaginação dos sujeitos, o exercício da sensibilidade durante a leitura dos textos.

Concluimos, portanto, considerando que a forma como o professor conduz a leitura literária em sala de aula depende de muitos fatores relacionados ao contexto social, a formação inicial e continuada, sua relação com a leitura construída ao longo do tempo, entre outros. Portanto, muitos podem dizer que é difícil, até uma utopia, a formação de um docente que consiga formar verdadeiros apaixonados pela leitura literária. Mas para esses “incrédulos” cito Mario Quintana, quando nos lembra que:

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

(QUINTANA, 2005)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gostosuras e bobices. .5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos.In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. Maria.(org).**Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alénea, 2007.

AYMONE, Sandra. **Tirrim e Cocoricó**. Ilustrações de Sandra Aymone. São Paulo: Educar, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **O guardador de águas**. 2.ed. Rio de Janeiro, Record, 1998.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: Brasília:CNE, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Câmara dos deputados/comissão de Educação e Cultura. Brasília, 2003.

BRASIL, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Sabalha. **A invenção do Pedagogo Generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**.

2011.302f. Tese (Doutorado em Estudos Culturais em Educação)- Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36334>>.. Acesso em: 10 dez. 2014.

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Marta Moraes. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**. Teoria e Prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHAMLIAN, Regina. **O pintinho que nasceu quadrado**. Ilustrações de Carlos da cunha. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação: **Educar**, Curitiba, n.16, p.181-191.2000.

FILHO, José Nicolau Gegerin. **Literatura Infantil**. Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Fevale, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

HOFFMANN, Heinrich. Paulina pega-fogo. In: **João Felpudo**. Versão de Guilherme de Almeida. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis:Vozes, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações Claidius. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Ana Maria, 1941. **História meio ao contrário**. Ilustrações Renato Alarcão. 25 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Mirian Raquel Piazzzi. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: FUNÇÕES E USOS DA LITERATURA INFANTIL**. 2011. Disponível em:<<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/92227>>. Acesso em 15 dez. 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MIGUEZ, Fatima. **Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil: o lugar da literatura na sala de aula**. 2.ed.Zeus: Rio de Janeiro, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Pró letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília:[s/n], 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e Saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOTTA, Alessadra; ENUMO, Sonia; ET all. **Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil**. 2006. Disponível em:<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/5707/4149>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

OLIVEIRA, Thais. **Letramento literário- A mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes**. Brasília: UNB, 2012.184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, 2012. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11110>>. Acesso em 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Alexandra. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERUZZO, Adreana. **A importância da Literatura Infantil na formação de leitores**. 2011 Disponível em:<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCY>>

QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.labtecgc.udesc.br%2Fdspace>-Acesso em: 11 mar. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.3, n 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **A mobilização do saber e do fazer pedagógico: desafio na formação inicial do professor (pedagogo)**. 2012. Disponível em: <
www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA
&url=http%3A%2F%2Feduconse.com.br%2F2012%2Feixo_04%2FPDF%2F5.pdf&ei
=TsKiVKjQCMa0ggSfvIGYCA&usg=AFQjCNHd1ogtGIG6W5f4fQYRsAEIk91Lpg>. Acesso em 10 dez. 2014.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

REGO, Lucia Lins Browne. **Literatura Infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola**. 2. ed. São Paulo:FTD, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. As margens da alegria. In: _____. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Cássia Maria; SILVA, Vancleize Maria; CHIARA, Silvia. **O trabalho com a literatura infantil: um estudo de caso em duas pré-escolas da rede municipal de Recife**.s/d Disponível em:<
https://www.ufpe.br/.../o%20trabalho%20com%20a%20literatura%20inf.>. Acesso em: 05 dez. 2014.

SANTOS, CAROLINE CASSIANA SILVA. **LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA O USO DO TEXTO LITERÁRIO FANTÁSTICO EM SALA DE AULA**. Presidente Prudente:UNESP (2005). 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em:<
<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/97122/literatura-infantil-e-formacao-de-professores-possibilidades-para-o-uso-do-texto-literario-fantastic>>. Acesso em 08 dez. 2014.

SEIXAS, Raul. **Novo Millenium**. Universal: São Paulo, 2005, 1 CD.

SILVA, Santuza Amorim. **Letramento literário: experiências da formação inicial**. 2009. Disponível em:<

<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/77/111>>.
Acesso em: 21 dez. 2014.

Silva, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre:Mercado Aberto, 1997.

_____. **O Ato de Ler**. 4 ed. São Paulo:Cortez, 1987.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Tradução Cesar Coll. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de história como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere Et educare**. Vol.6. nº 12. Jul/dez.2011.p.235-249. Disponível em:< e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/.../4643/4891>. Acesso em 01 dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em 10 fev. 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e Democracia da Leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

LINHA DE PESQUISA: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas

1. Qual sua formação?
2. Possui pós-graduação? Em quê?
3. Quando concluiu sua graduação?
4. Em sua graduação havia a disciplina de Literatura Infantil?
5. Há quanto tempo você trabalha com o primeiro ano do ensino fundamental?
6. Há quanto tempo ministra aulas na escola X?
7. O que você entende por Literatura Infantil?
8. Você trabalha com a Literatura Infantil? Explique como é o seu trabalho.
9. Em média quantas vezes por semana você trabalha com a Literatura Infantil? Explique como é isso.
10. Quais critérios utiliza na escolha dos textos da Literatura Infantil que leva pra sala de aula?
11. Você conhece e trabalha com os diferentes gêneros textuais da L.I?
12. Quais os autores preferidos de Literatura Infantil?
13. Você conta histórias literárias para seus alunos? Com que frequência?
14. Como é o momentos de contação de histórias? Fale sobre isso.
15. Você usa alguma estratégia para incentivar a leitura? Fale sobre elas.
16. Na escolha de um texto da L.I você leva em conta o interesse dos alunos? Apenas esse critério? Além deste que outros critérios utiliza.
17. Você tem conhecimento da produção literária clássica e canônica para crianças?
18. Você sente alguma dificuldade no trabalho com a Literatura Infantil? Quais?
19. Fale-me sobre suas experiências pessoais com a literatura infantil.
20. Quando criança você teve contato com a Literatura Infantil? Como foi?
21. Você se considera uma leitora assídua?
22. Há algo que gostaria de acrescentar?

**APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A
INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA
DE AULA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

LINHA DE PESQUISA: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas

1. Identificação:

a) Nome da escola:

b) Fone:

c) Endereço:

d) Horário de funcionamento:

e) Ano em que foi construída:

f) Quantidade de professores:

g) Quantidade de funcionários:

h) Quantidade de alunos:.

i) Projetos existentes na escola:

2-ASPECTOS ESTRUTURAIS

a) Número de salas de aula:

Descrever as condições de conservação, equipamento e mobiliário:

b) Biblioteca: (☐) SIM (☐) NÃO

Condições de Funcionamento:

Acervo:

Responsável:

c) Sala de leitura: (☐) SIM (☐) NÃO

Condições de Funcionamento:

Acervo:

Responsável:

d) Sala de Informática (☐)SIM (☐)NÃO

Condições de funcionamento: _

Número de computadores: _____

Horário de funcionamento:

Pessoa responsável (Formação e horário de trabalho):

APÊNDICE C - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR****LINHA DE PESQUISA:** Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas.**Carta de Apresentação de Pesquisador**

Prezada Senhora diretora:

Apresentamos a mestranda pesquisadora Andreia dos Santos Oliveira, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada **GOSTOSURAS OU MESMICES: A PRÁTICA DE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES COM A LITERATURA INFANTIL EM TURMAS E PRIMEIROS ANOS** para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados e intervenção na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de uma entrevista semiestruturada às professoras dos 1º(primeiros) anos do ensino fundamental, observação das aulas das professoras, coleta de informações sobre a infraestrutura escolar e organização do espaço da sala de aula, reuniões para debater problemas e possibilidades do trabalho com a Literatura Infantil, e após isso, na fase de intervenção, oficinas com as professoras dos 1º anos do ensino fundamental com o intuito de debater a Literatura Infantil e elaborar de um plano de ação que vise a melhoria da temática nas turmas em questão. Tanto a coleta de dados quanto a intervenção serão realizadas no 1º (primeiro) e 2º (segundo) semestre de 2014.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: telefone da professora pesquisadora: (69) 8428-6720. E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, _____ de _____ de 2014.

Profa. Dr^a Juracy Machado Pacífico
Orientadora

Andreia dos Santos Oliveira
Mestranda Pesquisadora

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Mestrado Profissional em Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____portador (a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa **GOSTOSURAS E MESMICES: A PRÁTICA DE PEDAGÓGICA DE PROFESSORES COM A LITERATURA INFANTIL EM TURMAS E PRIMEIROS ANOS** objeto de estudo da mestrandia Andreia dos Santos Oliveira, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da *Profa.* Dra.Juracy Machado Pacífico, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar. Este estudo objetiva analisar a prática pedagógica de professoras no trabalho com a literatura infantil na escola e contribuir com a melhoria desse trabalho em turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia. Assim, tenha conhecimento que:

1. A participação da senhora na pesquisa será respondendo uma entrevista semiestruturada, permitindo a observação de suas aulas no 1º ano e participando de encontros quinzenais que objetivam refletir sobre o trabalho com a Literatura Infantil em sala de aula e contribuir na produção de um plano de ação;
2. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, propor reflexão sobre o trabalho com a Literatura Infantil e elaborar em conjunto um plano de ação com a Literatura Infantil;

4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
5. Fica assegurada a senhora a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
6. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8. Fica esclarecido que a senhora não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9. Caso a senhora tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo e-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br, e telefone (69) 8428-6720 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Porto Velho, ____ de _____ de 2014.

Andreia dos Santos Oliveira
Pesquisadora

Participante Ouvido (a)

APÊNDICE E- CONVITE PARA AS OFICINAS

Prezados professores,

A primeira etapa da pesquisa Gostosuras e mesmices: a prática pedagógica da Literatura Infantil em turma de primeiros anos chegou ao fim após a observação de 30 (trinta) horas das aulas das professoras dos 1^{os} (primeiros) anos das séries iniciais.

Chegou a hora de irmos para a segunda etapa: As oficinas. Realizaremos 04 (quatro) oficinas com duração de 04 horas cada, sempre com início às 08 horas da manhã, com os seguintes temas:

08 de novembro: 1º encontro: Um passeio pela história da Literatura Infantil e seus diversos gêneros

15 de novembro: 2º encontro:Planejando as aulas de leitura da Literatura Infantil

22 de novembro: 3º encontro: Contação de histórias

29 de novembro: 4º encontro: Organizando o cantinho da leitura

06 de dezembro: 5º encontro: Produção de materiais para trabalhar com a Literatura Infantil.

As oficinas têm o objetivo de refletir sobre a Literatura Infantil e estratégias didáticas para a formação de novos leitores.

Sua participação é muito importante! Conto com a presença de todos!

Andreia dos Santos Oliveira



APÊNDICE F- MODELO DE PAUTA DA PRIMEIRA OFICINA

<p>Pauta</p> <p>Literatura Infantil e seus diversos gêneros</p> <p><i>Mestranda em Educação Escolar: Andreia dos Santos Oliveira</i></p>	
---	--

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> Definição da Literatura Infantil; Características da Literatura Infantil História da Literatura Infantil; Característica das obras de Monteiro Lobato; Gêneros textuais da Literatura Infantil. 	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar Literatura Infantil; Elaborar um retrospecto da Literatura Infantil desde o seu surgimento até os dias atuais; Apresentar a importância e as características da obra de Monteiro Lobato; Apresentar, analisar e diferenciar os gêneros da Literatura Infantil: contos, poemas, fábulas, romances. 	
Abertura da oficina	Conversa para motivar os professoras para a história a ser lida	15 minutos
	Leitura do conto Chapeuzinho amarelo	
	Questionamentos sobre o conto lido	
	Apresentação dos objetivos da oficina	
2ª parte da oficina	Leitura dos textos “Pôr de sol de trombeta” e “A volta do sítio do picapau amarelo”	30 minutos
	Responder aos questionamentos propostos	
	Correção e discussão das respostas	
	Leitura	
3ª parte da oficina	Leitura do conto Branca de Neve e os sete anões e um trecho da história meio ao contrário.	60 minutos
	Exposição oral sobre a evolução da LI	
4ª parte da oficina	Leitura de trecho da obra “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato	60 minutos
	Análise das características do autor.	
5ª parte da oficina	Apresentação e Exposição oral sobre as características de alguns gêneros da LI: poemas, contos, textos não verbais, fábulas, histórias em quadrinhos, tirinhas.	60 minutos
Fechamento da oficina	Avaliação da oficina	15 minutos

APÊNDICE G- MODELO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS**Avaliação da oficina**

Deixe aqui suas impressões sobre a oficina “Literatura Infantil e seus diversos gêneros”:

O que eu não sabia e aprendi:

O que eu já sabia e pude aprofundar:

O que eu ainda preciso aprender:

Registre nesse espaço suas impressões e opinião sobre nossa primeira oficina. Se possível deixe sugestões para o nosso próximo encontro.

_____ Obrigada pela participação!

APÊNDICE H- QUADRO DE ROTINA DE SALA DE AULA

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio

ANEXO A- DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA**

Declaramos aos devidos fins que a ESCOLA MUNICIPAL ROBERTO TURBAY, localizada na rua México, 932, Setor 10, município Ariquemes-RO, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **"GOSTOSURAS E BOBICES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DA LITERATURA INFANTIL NAS TURMAS DE 1º(PRIMEIROS) ANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ARIQUEMES-RONDÔNIA"**, sob responsabilidade da pesquisadora ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA e orientação da *Profa. Dra. JURACY MACHADO PACÍFICO*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período do primeiro e segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino FUNDAMENTAL e que o projeto deve seguir a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Ariquemes, 09 de junho de 2014.



Neidair Mazine de Lima
Diretora E.M.E.I.F. Roberto Turbay
Decreto nº 9386 de 07/01/2013

ANEXO B-PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GOSTOSURAS E BOBICES: Um estudo sobre a prática docente da literatura infantil nas turmas de 1º(primeiros) anos em uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia

Pesquisador: andreia dos santos oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33104514.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 826.113

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que objetiva a consecução de um estudo sobre a prática docente e a literatura infantil nas turmas dos primeiros anos do ciclo básico, em uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia. Pesquisa a ser realizada por Andreia Santos Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional, do Núcleo de Ciências Humanas da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar a prática pedagógica de professoras no trabalho com a literatura infantil na escola e contribuir com a melhoria desse trabalho em turmas de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia.

Objetivos Específicos:

- Levantar dados sobre a infraestrutura escolar: biblioteca, salas de leitura, e organização do espaço da sala de aula;
- Identificar as concepções das docentes sobre a literatura infantil de forma que se possa

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 826.113

aprender: o que sabem sobre L.I, como trabalham, que materiais utilizam, como fazem a escolha dos materiais, quais autores são seus preferidos, como incentivam a leitura, quais estratégias usam na contação de histórias, quais dificuldades são encontradas no trabalho com esse gênero textual;

- Observar as estratégias de leitura utilizadas durante as aulas de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental;
- Realizar encontro com as professoras em que haja reflexão sobre o trabalho realizado com a literatura infantil com levantamento de dificuldades e possibilidades para a melhoria do desenvolvimento desse trabalho;
- Compreender, a partir de estudos já realizados por teóricos da área, a importância da LI na formação de leitores;
- Realizar oficinas para debater as dificuldades e possibilidades durante a pesquisa e elaborar um plano de ação que vise a melhoria do trabalho com a Literatura Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nenhum risco significativo para o desenvolvimento da pesquisa é observado. Apenas são previstos alguns desconfortos aos sujeitos pesquisados quanto a sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente aos temas didáticos pedagógicos que serão abordados. As docentes envolvidas na pesquisa poderão ampliar suas percepções acerca de suas práticas profissionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em questão terá como metodologia a abordagem qualitativa e seu estudo do tipo Pesquisa Ação. Quanto às técnicas de coleta de informações, para atingir os objetivos serão utilizadas o levantamento de dados por meio de formulário, entrevista semiestruturada, observação, reunião, pesquisa bibliográfica e oficinas. Estas ações serão efetuadas em turmas dos primeiros anos do ciclo básico, em uma escola pública municipal de Ariquemes-Rondônia para avaliar a atuação docente quanto a fatores elencados acima.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta TCLE que atende a Resolução 196/96/CNS/MS, Instrumento de Coleta de Dados e apresenta carta de anuência da instituição assinada e devidamente elaborada.

Recomendações:

Não se aplicam.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.
 Bairro: Centro CEP: 78.000-000
 UF: RO Município: PORTO VELHO
 Telefone: (69)1182-2111 E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 826.113

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e de acordo com a Resolução 466/12/CNS/MS, o parecer é favorável ao projeto de pesquisa em questão.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 09 de Outubro de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br